

**UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR
FACULTAD MULTIDISCIPLINARIA DE OCCIDENTE
ESCUELA DE POSGRADO**



TESIS DE DOCTORADO

**LA EVALUACIÓN COMO COMPONENTE DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-
APRENDIZAJE DE LA LICENCIATURA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN:
ESTRATEGIA DE SUPERACIÓN**

**PARA OPTAR AL GRADO DE
DOCTOR EN EDUCACIÓN CON ESPECIALIDAD EN EDUCACIÓN SUPERIOR**

**PRESENTADO POR
MAESTRO ORTIZ SANDOVAL, OSCAR ARMANDO**

**DIRECTORA DE TESIS
DRA. C. MAYTE JIMÉNEZ RIVERO**

AGOSTO, 2024

SANTA ANA, EL SALVADOR, CENTROAMÉRICA

**UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR
AUTORIDADES CENTRALES**



**ING. JUAN ROSA QUINTANILLA QUINTANILLA
RECTOR**

**DRA. EVELYN BEATRIZ FARFÁN MATA
VICERRECTORA ACADÉMICA**

**M.Sc. ROGER ARMANDO ARIAS ALVARADO
VICERRECTOR ADMINISTRATIVO**

**LICDO. PEDRO ROSALÍO ESCOBAR CASTANEDA
SECRETARIO GENERAL**

**LICDA. ANA RUTH AVELAR VALLADARES
DEFENSORA DE LOS DERECHOS UNIVERSITARIOS**

**LICDO. CARLOS AMILCAR SERRANO RIVERA
FISCAL GENRAL**

**FACULTAD MULTIDISCIPLINARIA DE OCCIDENTE
AUTORIDADES DE LA FACULTAD**



**M.Ed. ROBERTO CARLOS SIGÜENZA CAMPOS
DECANO**

**DR. JOSÉ GULLERMO GARCÍA ACOSTA
VICEDECANO**

**LICDO. JAIME ERNESTO SERMEÑO DE LA PEÑA
SECRETARIO**

**M.Sc. MARTA RAQUEL QUEVESO CIERRA
DIRECTORA DE LA ESCUELA DE POSGRADO**

**DR. JOSÉ GUILLERMO GARCÍA ACOSTA
COORDINADOR DEL PROGRAMA DE DOCTORADO**

Agradecimientos

A Jesús Cristo por haberme acompañado, apoyado y fortalecido, a lo largo del doctorado en los momentos de debilidad y por concederme una existencia llena de experiencias de aprendizaje y satisfacción. Agradezco a la vida por que nací en hogar humilde, con escasos recursos económicos y que, sin esta experiencia, no hubiese comprendido que la vida significa esfuerzo y dedicación para superarme, así como expresó Paulo Freire, en mi querida Universidad “no hay que olvidar nosotros los pobres que *“En la vida lo único que puede romper las cadenas de la pobreza es la educación”*”.

A mis queridos y adorados padres, Juana Sandoval Vides, te amo mamá, aunque ya no estás conmigo; Hugo Armando Ortiz por apoyarme con todas sus dificultades económicas y sus grandes consejos, por educarme por el buen camino a partir de la teoría axiológica, por luchar y brindarme la oportunidad de educarme durante el transcurso de mi vida y principalmente por ser evidencia de vida a modelar.

A mi querida hermana, por brindarme apoyo durante mi proceso de formación del doctorado y representar el ejemplo de la unidad familiar, y por los momentos desafortunados que he pasado en mi vida a mediado, me ha llenado de alegría cuando más lo he necesitado.

A mi esposa, Mayra Quijada de Ortiz por su apoyo desinteresado y haber sacrificado sus actividades cotidianas para que pudiera lograr mi propósito de estudio, a ella mi agradecimiento de por vida, gracias por comprenderme, y con tu apoyo amable, generoso he logrado cumplir el sueño de mi vida.

A mis hijos Gustavo Ortiz, Kevin Ortiz por comprender el aislamiento que les hice pasar durante mi estudio y por enseñarme el verdadero significado de paciencia y dedicación, estoy altamente agradecido por la bendición generosa de tenerles como hijos ejemplares.

A los Doctores Cubanos en especial a la Dra. Mayte Jiménez mi asesora del trabajo de tesis, ejemplo como persona y profesional, le agradezco grandemente por todo el apoyo brindado a mi persona y a todos los compañeros de estudio a lo largo de nuestro proceso de formación, por su tiempo, amistad y por las experiencias de aprendizaje compartidas.

A mi amigo Dr. Juan Carlos Escobar por su empatía, palabras de aliento y apoyo desinteresado, lo que me permitió crecer y desarrollarme como profesional, quiero reiterar mi agradecimiento por su apoyo y a mi mamá. Le deseo éxitos a futuro en sus proyectos y metas personales y profesionales.

Dedicatoria

Dedico este trabajo de investigación a Jesús Cristo, por brindarme vida y por haberme permitido llegar hasta el final de mi proceso de formación doctoral.

A mi querida y adorada madre, que partió a una mejor vida durante mi formación y, que sin duda se encuentra en compañía de nuestro único y auténtico salvador, por convertirse en un excelente e importante apoyo durante mi proceso educativo, por demostrarme siempre su cariño, amor, ayuda incondicionalmente, sin importar las adversidades de la vida, por ser un ejemplo de vida, A mi padre que siempre me ha brindado buenos consejos y apoyo sincero.

A mis hijos y esposa por su presencia en mi existir, lo más bonito de mi vida y que ha copado mi sentimiento de cariño, orgullo y amor, durante mis procesos de formación se han convertido en mi manantial de motivación y fortaleza les deseo éxitos en sus vidas y práctica profesional a futuro.

A la Facultad Multidisciplinaria de Occidente por su esfuerzo, preocupación y compromiso por la formación de sus profesionales (Docentes), esencial para el desarrollo académico y profesional de los doctorandos, Agradezco a todos los profesionales de la Universidad de El Salvador y los de nuestra querida y hermana Sociedad Cubana.

A mi tutora de tesis Dra. Mayte Jiménez agradecido por ser un auténtico andamio de todos compañeros del doctorado durante el proceso pedagógico, por su bondad y profesionalismo, siempre mostró compromiso y dedicación por desarrollar un magnífico proceso de enseñanza-aprendizaje, manifestar que contribuyó no solo a formar profesionales, sino también ciudadanos comprometidos a servir a las sociedades.

A todos los estudiantes de Ciencias de la Educación, para ellos éxitos en su proceso de formación pedagógico y en su práctica profesional.

A todas las personas, que en alguna manera directa e indirectamente contribuyeron con nuestro proceso de formación doctoral, éxitos en sus vidas y que Jesús Cristo derrame bendiciones en sus vidas.

Resumen

El presente informe de investigación tiene como propósito central el diseño de una estrategia de superación dirigida al tratamiento didáctico de la evaluación en la Licenciatura en Ciencias de la Educación, en la Especialidad de primero y segundo Ciclos de Educación Básica, con el fin de promover la perfección y la práctica cualitativa cotidiana de la evaluación, en correspondencia con los intereses y necesidades de un proceso pedagógico educativo de calidad. Por su parte, el trabajo de investigación relacionado a la estrategia de superación, se asocia a los fundamentos y características de la teoría sociocultural y el paradigma cualitativo, manifestado en los diferentes métodos teóricos y empíricos, para la adquisición de la información del estado actual de la evaluación de los aprendizajes vigentes, en donde se detectaron fortalezas y debilidades importantes para la elaboración del diseño de la estrategia de superación como alternativa para trascender de la práctica de la evaluación tradicional centrada en el fin o producto. Así mismo, se diseñó la implementación y validez de la estrategia, con la intención de que fuera sometida a la verificación y el análisis crítico, sobre la base de los principios de la investigación cualitativa (Racionalidad, verificación y utilidad) para posibilitarle al docente la renovación de su cultura pedagógica y pueda convertirse en constructor y reconstructor consciente de su práctica evaluativa auténtica, la cual es clave en el proceso de profesionalización de los estudiantes. Su novedad científica radica en que se dirige a la determinación y aplicación de acciones de superación de los docentes en función de la mejora de su práctica pedagógica en el contexto de la evaluación formativa y formadora, constructiva y reconstructiva. La validación se efectuó con los sujetos de la investigación (Alumnos, docente, autoridades y especialistas). La apreciación efectuada por los participantes en el desarrollo de la estrategia demuestra la superación de los problemas detectados en el diagnóstico sobre la modelación de la estrategia de superación y el modelo evaluativo tradicional. Además, se orienta la formación profesional científico-académica, lo holístico significativo, didáctico y las prácticas docentes como fundamentos esenciales en la Licenciatura en Ciencias de la Educación.

Abstract

The central purpose of this research report is to propose a design of a Strategy to improve evaluation as overcoming category of the Bachelor of Education Sciences, in the Specialty of First and Second Cycles of Basic Education, in order to promote perfection and the daily qualitative practice of evaluation, in correspondence with the interests and needs of a quality educational pedagogical process. For its part, the research work related to the teaching strategy, is associated with the foundations and characteristics of the sociocultural theory and the qualitative paradigm, manifested in the different theoretical and empirical methods, for the acquisition of information on the current state of the evaluation of current learning, where important strengths and weaknesses were detected for the development of the design of the overcoming strategy as an alternative to transcend the practice of technical evaluation focused on the end or product. Next, the implementation and validity of the solution strategy were designed. With the intention that it be subjected to verification and critical analysis, taking as a reference framework the principles of qualitative research (rationality, verification and usefulness) and enable the teacher to renew his pedagogical culture and become a conscious builder and reconstructed of his Key authentic evaluative practice in the professionalization process of students. The scientific novelty of the proposal lies in the design of an Evaluation Strategy as a Didactic Category, for the improvement of the pedagogical practice of teachers in the context of formative and educational, constructive and reconstructive evaluation. The validation was carried out with the research subjects (students, teachers, authorities and specialists). The assessment made by the participants in the development of the strategy demonstrates the overcoming of the problems detected in the diagnosis of the (Modeling of the improvement strategy and the traditional evaluative model). Likewise, it guides the scientific-academic professional training, the holistic significance, didactics and teaching practices, as key foundations in the Bachelor of Education Sciences

Tabla de contenido

Introducción	xiii
Capítulo I: Referentes teórico-metodológicos de la evaluación como componente del proceso de enseñanza-aprendizaje	24
1.1 Referentes históricos y conceptuales de la evaluación como componente del proceso de enseñanza-aprendizaje	24
1.1.1 La evaluación como componente del proceso de enseñanza-aprendizaje: conceptos y desarrollos	29
1.1.2 La evaluación como proceso holístico: un referente de los componentes del currículum	33
1.2 Importancia de la evaluación: marco normativo y esencialidad en la Educación Superior de El Salvador.....	37
1.2.1 La evaluación en la Licenciatura de Ciencias de la Educación en El Salvador: normativas jurídicas y académicas	38
1.2.2 La evaluación: diversos tipos, funciones y definiciones según el marco normativo	40
Conclusiones parciales del capítulo I	57
Capítulo II: Diagnóstico de la evaluación como componente didáctico en la Licenciatura en Ciencias de la Educación.....	59
2.1 La evaluación como componente didáctico: caracterización y operacionalización.....	59
2.2 El estado actual de la evaluación como componente didáctico	65
2.2.1 Encuesta a estudiantes y docentes: Resultados.....	67
2.2.2 Entrevista a docentes y autoridades de la institución: Resultados....	68
2.2.3 Entrevista a especialista sobre el estado actual de la evaluación al interior de la Licenciatura en Ciencias de la Educación	70
2.2.4 Resultados de observaciones a clases	72
2.3 Resultados de la triangulación de datos (Dimensiones e indicadores).....	82
Conclusiones parciales del capítulo II	87
Capítulo III: Fundamentos y concepción de la estrategia didáctica: análisis de resultados.....	88
3.1 Significado de la estrategia de superación: aporte desde la evaluación del aprendizaje	88

3.2 Fundamentos teóricos de la propuesta. Una referencia de las estrategias de superación.....	94
3.2.1 Fuente filosófica.....	94
3.2.2 Fuente sociológica.....	95
3.2.3 Fuente psicológica.....	96
3.2.4 Fuente antropológica.....	97
3.3 Concepción y componentes de la estrategia de superación	103
3.4 Opiniones emitidas por los participantes durante el desarrollo de la estrategia de superación.....	120
3.5 Análisis de resultados sobre la implementación de la estrategia de superación.....	124
3.5.1 Resultados iniciales de la Estrategia de superación: opinión de los docentes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación	124
3.5.2 Resultados del desarrollo de la estrategia de superación (sistema de talleres sobre evaluación)	129
3.5.3 Análisis global del desarrollo del sistema de talleres evaluación de los aprendizajes.....	130
3.6 Resultados de la evaluación de la estrategia de superación por parte de los especialistas	131
Conclusiones parciales del capítulo III	138
Conclusiones	139
Recomendaciones	141
Referencias	
Anexos	
ANEXO A: CRITERIOS DE OBSERVACIÓN DE CLASES	
ANEXO B: RESULTADOS DEL CUESTIONARIO ADMINISTRADOS A LOS ESTUDIANTES	
ANEXO C: RESULTADOS DE LAS ENCUESTAS DE LOS DOCENTES	
ANEXO D: RESULTADOS DE LA TRIANGULACIÓN DE LA INFORMACIÓN	
ANEXO E: ENCUESTA PARA VALORAR EL TALLER DE EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE	
ANEXO F. IDENTIDAD DE LOS ESPECIALISTAS, SEGÚN EXPERIENCIA	
ANEXO G. CUESTIONARIO SOBRE LA EVALUACIÓN DE LA ESTRATEGIA DE SUPERACIÓN PARA ESPECIALISTA	

**ANEXO H: RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN REFERENTE A LA
ESTRATEGIA DE SUPERACIÓN POR ESPECIALISTAS**

Índice de Tablas y Figuras

Tablas

Tabla 1	Indicadores de la evaluación como categoría didáctica	.....	51
Tabla 2	Configuración de la evaluación como categoría didáctica	.....	54
Tabla 3	Configuración de la muestra de docentes referente del diagnóstico	.....	54
Tabla 4	Organización y preparación del sistema de talleres	.....	98
Tabla 5	Distribución de encuentros académicos del sistema de talleres	.....	107
Tabla 6	Determinación de contenidos de enseñanza-aprendizaje	.....	114
Tabla 7	Tabulación referente a la administración de la encuesta del sistema de talleres evaluación de los aprendizajes	.....	115

Figuras

Figura 1	La evaluación como categoría didáctica	.....	18
Figura 2	Sistema evaluación macro, meso y micro	.....	24
Figura 3	La evaluación como mediación	.....	80
Figura 4	Propuesta: Estrategia de la evaluación como superación	.....	93
Figura 5	Evaluación de los objetivos de la estrategia de superación	.....	121
Figura 6	Evaluación del procedimiento de la categoría didáctica	.....	121
Figura 7	Evaluación global de la estrategia de superación	.....	124

Siglas utilizadas

CCPEJV	Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona.
FMO	Facultad Multidisciplinaria de Occidente.
IES	Instituciones de Educación Superior.
LEA	Ley de Educación Superior.
LGE	Ley General de Educación.
LGCM	Ley General de la Carrera Magisterial.
LLECE	Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad Educativa.
MINED	Ministerio de Educación.
PERSE	Primer Estudio Regional Comparativo y Explicativo de la Calidad.
SERCE	Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo.
UES	Universidad de El Salvador.
UNAN	Universidad Autónoma de México.
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Introducción

Tradicionalmente, la educación formalizada o institucional se ha caracterizado como el proceso a partir del cual se responde a una determinada demanda social. Esta exigencia consiste, en esencia, en preparar o formar a sus ciudadanos para atender las necesidades de orden humanista, social y económico, entre otros, con el fin de brindar cohesión y perpetuación social. En este sentido, actualmente, se evidencia el interés por las transformaciones en los sistemas educativos a nivel nacional, regional e internacional. Se pretende contribuir con una sólida formación holística del individuo y prepararlo para su vida, tanto personal como profesional. Tales objetivos requieren de una educación que responda a los intereses y las necesidades más sentidas de la sociedad.

Cabe destacar que una educación con un panorama ideal como el anteriormente planteado, requiere de una mejor calidad en la dirección del proceso pedagógico para la formación de profesionales, tanto de forma institucional (macro) como áulica (micro). Específicamente en el aula, se hace necesario afinar o perfeccionar las concepciones y prácticas de la evaluación como componente del proceso de enseñanza-aprendizaje, el cual necesariamente también debe ser evaluado como parte del proceso educativo.

A través del tiempo, la evaluación como categoría didáctica ha constituido un tema de muchas discusiones y estudios por su importante función y complejidad; debates que se han gestado para desarrollar procesos más justos sobre la actividad que lleva a cabo el evaluador; al respecto, cabe destacar autores como Gronlund (1971), Lafourcade (1973), Carreño (1986), Casanova (1998), Tenbrink (1999), Jiménez (1999), Brown (1999), Nirenberg (2000), Ochoa (2001), Álvarez, (2003), Fernández (2014), García (2020), Santos (2014), Olivos (2016), Stenhouse (2003). De estos, por ejemplo, Lafourcade (1969) plantea que la evaluación “(...) casi siempre se suele relacionar con diversos significados, habitualmente se ha asociado y confundido con otros términos como, por ejemplo: verificación, porcentaje, número, datos, medida, investigación, y básicamente con la fiscalización” (pág. 17).

Estas diversas formas de nombrar, en las instrucciones educativas se asocian con calificar, medir o simplemente examinar. Es decir, tal como manifiesta Stenhouse (2003), en las instituciones educativas se evalúa mucho y se cambia poco. En el caso específico de la evaluación de los aprendizajes, se ha planteado que esta práctica no se ha utilizado a partir de su esencia. Por tanto, contrariamente, en vez de emplearse para educar y enseñar con una calidad adecuada, se humilla al evaluado, se le provocan ansiedades. Las conferencias mundiales sobre educación indican la necesidad de cualificar la educación, con una nueva visión holística, cuya intencionalidad se manifieste en la búsqueda de hechos claros y reales del estudiante. Esta otra mirada, debe poseer una nueva base teórica que se manifieste en una disertación sólida y progresiva, pero la misma práctica educativa indica que aún es endeble.

Por lo cual, para favorecer una evaluación holística y procesual del futuro profesional, esta debiera sustentarse en el perfil del profesional demandado de la sociedad y el mundo laboral, tanto a nivel endógeno como exógeno. Estas bases le permitirán a la Universidad conocer si existe coherencia lógica entre las funciones educacionales propuestas y las que la sociedad le ha encomendado. Sin embargo, el investigador, quien es profesor de la Universidad de El Salvador, desde 1993, como coordinador de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, de la Maestría y docente formado en el concentrado de evaluación de los aprendizajes de la respectiva carrera, ha evidenciado que, por lo general, las prácticas evaluativas se desarrollan sin tomar en cuenta la participación del estudiante. Es decir, el discente, en ocasiones, deja de expresar sus dudas, inquietudes, así como, necesidades personales y profesionales.

Incluso, en las clases observadas, se aprecia que es limitada la importancia atribuida a la evaluación como componente del proceso de enseñanza-aprendizaje. Como consecuencia, este deja de ocupar el lugar que merece en cada clase. Las evaluaciones sistemáticas que se ejecutan o realizan son analizadas, predominantemente, desde lo cuantitativo-mecanicista sin tener en cuenta lo

cualitativo-formativo, que permita redimensionar, tanto las acciones de enseñanza como las de aprendizaje.

Esta situación suscita que el acto de evaluar se convierta en una acción no educativa e infértil. Es decir, el estudiante no tiene la posibilidad de corregir sus debilidades y superar sus fortalezas, lo cual le propicie ser consciente de su proceso de aprendizaje. Por tanto, se deja de tener en cuenta que la participación de los educandos en el análisis de sus resultados, durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, es de suma importancia. En este sentido, Santos (2014) realiza los siguientes cuestionamientos:

¿Se sienten justamente tratados? ¿Se sienten sojuzgados por un proceso de poder que radica en la capacidad de aprobar o reprobado o suspender?
¿Sienten la evaluación como un diálogo o como una opresión? ¿Participan en la elaboración de criterios, en la discusión de su aplicación?
¿Comprueban que la evaluación sirve para que el profesor modifique sus métodos, sus criterios, sus actividades, sus métodos, sus criterios, sus actividades? (Santos, 2014, pág. 121)

Estas interrogantes planteadas constituyen premisas a tener en cuenta en el perfeccionamiento del tratamiento de la evaluación, no solo como producto sino como proceso que interviene en la dirección de la enseñanza y el aprendizaje. Sin embargo, esta potencialidad que tiene la evaluación como componente didáctico es indagada, insuficientemente, desde la investigación. Aunque, en las evaluaciones educativas internacionales, auspiciadas por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO (1995-2019), se han realizado estudios sobre los factores que dejan claros los resultados del proceso de aprendizaje por medio, de la evaluación centrada en finalidad del proceso pedagógico.

Por ejemplo, en las universidades de Latinoamérica, las investigaciones realizadas sobre los propósitos de la educación y las múltiples dimensiones del aprendizaje se han centrado más en el enfoque de mediciones cuantitativas y la comparabilidad a nivel del sistema, a menudo se pasan por alto o se descuidan

otras modalidades de evaluación más adecuadas para reflejar ciertos ámbitos del aprendizaje y, lo que es más importante, se desvía la atención de la visión global de la educación y sus propósitos generales. (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2019, pág. 36)

En sentido específico, en la Universidad Pública de El Salvador, esta práctica suscita que, de un curso a otro, las dificultades y necesidades de aprendizaje se mantengan en la Licenciatura en Educación de la Facultad Multidisciplinaria de Occidente, Centro y Oriente. Es decir, la evaluación: “Como un instrumento de diagnóstico, de aprendizaje y de comprensión encaminada a la mejora, tiene una menor presencia que la evaluación como mecanismo de control, de selección, de comparación y de medición” (Santos 1996, pág. 64).

Este criterio, es acertado, según la experiencia del autor de esta investigación, ya que predomina el evaluar para dar una calificación exigida, pero falta analizar resultados en función de perfeccionar el proceso pedagógico. Es decir, tal como expresara Stenhouse (1984), constantemente se evalúa pero, sin cambios que contribuyan con la constante mejora y el perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por ejemplo, Escobar (2022) ha aceptado que, en la Licenciatura en Educación en la Universidad Pública de El Salvador, en términos de técnicas de evaluación lo que más prevalece es el examen escrito o de papel y lápiz. Además, ha destacado que la evaluación no se utiliza como herramienta clave de la Didáctica. Su aplicación se reduce a la simple medición; solo interesa la nota o calificación de la prueba final, sin tenerse en cuenta el proceso educativo.

Por su parte, los estudiantes, en intercambios con el investigador, han manifestado que, generalmente, se utiliza la prueba objetiva (papel y lápiz). Además, han descrito que, en la calificación de los trabajos asignados, se les limita la posibilidad de identificar sus fortalezas y debilidades para poderlas superar. Estos argumentan que muchas veces no comprenden el error y su causa, por lo cual se les dificulta mejorar y vencer esa deficiencia.

Sobre este tipo de evaluación, por su parte, las autoridades coinciden con que, por lo general, se utiliza la prueba objetiva tradicional. Sobre la superación de los docentes como evaluadores del proceso de enseñanza-aprendizaje, estos han expresado que es insuficiente la política de actualización y capacitación. Además, destacan que, por lo general, los profesores se muestran desinteresados, ya que se les ha brindado la oportunidad de estudiar, gratuitamente, en una maestría educativa y en el Doctorado en Educación, pero muchos no se han inscrito.

En fin, estos testimonios y lo descrito anteriormente, permiten la formulación del **problema científico** siguiente: ¿Cómo contribuir con el perfeccionamiento de la evaluación como componente del proceso de enseñanza-aprendizaje, en la Licenciatura en Ciencias de la Educación de primer y segundo ciclo de Educación Básica, de la Facultad Multidisciplinaria de Occidente de la Universidad Pública de El Salvador?

Con el propósito de aportar una solución científica, se precisa como **objeto de estudio** la evaluación como componente del proceso de enseñanza-aprendizaje. Como **objetivo de la investigación** se propone: Diseñar una estrategia de superación que contribuya con el perfeccionamiento del tratamiento de la evaluación como componente del proceso de enseñanza-aprendizaje, en la Licenciatura en Ciencias de la Educación de primer y segundo ciclos de Educación Básica, de la Facultad Multidisciplinaria de Occidente, de la Universidad Pública de El Salvador, de tal manera que se perfeccione el cumplimiento del perfil del profesional de la docencia, para que este sea capaz de responder a las demandas de la actual sociedad salvadoreña.

Para su respectivo cumplimiento se plantean las siguientes **interrogantes científicas**:

¿Qué referentes normativos, teóricos y metodológicos sustentan la evaluación como componente del proceso de enseñanza-aprendizaje?

¿Cuál es la situación inicial de la evaluación como componente del proceso de enseñanza-aprendizaje, en la Licenciatura en Ciencias de la Educación de primer

y segundo ciclos de Educación Básica, de la Facultad Multidisciplinaria de Occidente de la Universidad Pública de El Salvador?

¿Qué elementos debieran contener una estrategia de superación dirigida al tratamiento de la evaluación como componente del proceso de enseñanza-aprendizaje, en la Licenciatura en Ciencias de la Educación de primer y segundo ciclos de Educación Básica, de la Facultad Multidisciplinaria de Occidente de la Universidad Pública de El Salvador?

¿Qué valoraciones se pueden realizar sobre la factibilidad de la aplicación en la práctica de la estrategia de superación aportada?

Para dar respuesta a las interrogantes científicas y cumplir el objetivo propuesto en la investigación, se determinaron las siguientes **tareas de investigación:**

- Sistematización de los referentes normativos, teóricos y metodológicos sustentan la evaluación como componente didáctico.
- Diagnóstico de la situación inicial del tratamiento de la evaluación como categoría o componente didáctico del proceso de enseñanza-aprendizaje, en la Licenciatura en Ciencias de la Educación de primer y segundo ciclos de Educación Básica Facultad Multidisciplinaria de Occidente Universidad de El Salvador.
- Determinación de los elementos que debieran contener una estrategia de superación dirigida al tratamiento de la evaluación como componente del proceso de enseñanza-aprendizaje, en la Licenciatura en Ciencias de la Educación de primer y segundo ciclo de Educación Básica Facultad Multidisciplinaria de Occidente, en la Universidad de El Salvador
- Establecimiento de valoraciones sobre la factibilidad de la aplicación en la práctica de la estrategia de superación aportada.

Todo objeto de estudio tiene por propósito examinar hechos y fenómenos concretos de la realidad de un objeto de estudio determina para llegar a saber su

comportamiento y extraer su sistematicidad, para alcanzar determinados resultados, en ese sentido se estudió el trabajo denominado los métodos científicos en las investigaciones pedagógicas (Cerezal & Fiallo, 2002, p. 45).

En el proceso de la investigación en el cual se aplican los enfoques cuantitativo y cualitativo, con una marcada relación entre ambos, se emplearon los siguientes métodos teóricos y empíricos:

Como métodos teóricos:

Histórico-lógico: Permitió la búsqueda de información pertinente para investigar y estudiar el origen y la evolución histórica del término “evaluación. También, se empleó para determinar tendencias y regularidades en cuanto al tratamiento de la evaluación como Componente didáctico del proceso de enseñanza-aprendizaje en el nivel de Educación Superior de América Latina y el Caribe y en El Salvador, con el propósito de justificar la investigación.

Los métodos de **análisis y síntesis, de inducción y deducción y de abstracción y generalización** se utilizaron en todo el proceso del objeto de estudio, tanto en la construcción del desarrollo de la parte teórica (enfoques teóricos, conceptos y categorías a utilizar), como en el trabajo previo de campo con la elaboración de los indicadores e instrumentos, así como en la apreciación de la estrategia propuesta mediante la introducción preliminar a la práctica del sistema de talleres y encuentros didácticos, para la respectiva elaboración de las conclusiones y recomendaciones del objeto de estudio.

De **lo abstracto a lo concreto** se utilizó para el tratamiento teórico y práctico de todo el proceso investigativo, base fundamental del conocimiento de la realidad en estudio y en la propuesta de su respectiva mejora o perfeccionamiento.

El **sistemático-estructural** proporcionó la orientación holística necesaria del estudio del campo de acción de la respectiva investigación y la modelación se utilizó para la elaboración del esquema de la Estrategia de superación, para la respectiva identificación de relaciones esenciales de los elementos que la conforman y para la creación de sus componentes y relaciones funcionales.

Entre los **métodos empíricos** empleados se encuentran:

La encuesta se utilizó para la recopilación de datos que proporcionaron docentes y estudiantes, relativos a la evaluación que se realiza en el aula o durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para lo cual se elaboró y validó como instrumento un cuestionario.

Posteriormente, sobre la base de los resultados de la aplicación del cuestionario para diagnosticar la situación inicial del objeto de estudio, se le aplicó **la entrevista a los docentes y coordinador de la Licenciatura**. Para potenciar cualitativamente la información que se obtuvo en el cuestionario aplicado previamente. También se realizó otra **entrevista específica para los docentes participantes en el sistema de talleres impartidos como parte de las acciones evaluativas de la implementación de la estrategia propuestas**. Como instrumentos se elaboraron y validaron una guía de entrevista para el diagnóstico y otra como valoración empírica de la factibilidad de la propuesta.

Como una de las formas de valoración teórica de la factibilidad de la estrategia de superación propuesta, se aplicó el **criterio de especialistas**, el cual fue dirigido a profesionales especializados en evaluación, relativo al nivel superior de enseñanza para conocer sus valoraciones y sugerencias. Para lo cual se elaboró y validó una encuesta de consulta que permitiera el análisis de la propuesta.

La observación se utilizó como un método indispensable para vivenciar, con rigor científico, las prácticas evaluativas que se emplean en la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en la Licenciatura en Ciencias de la Educación de primer y segundo ciclos de Educación Básica de la Facultad Multidisciplinaria de Occidente de la Universidad Pública de El Salvador. Para la obtención de la información se elaboró y validó una guía de observación de clase.

El estudio documental se utilizó en el análisis de los documentos y normativas que orientan la evaluación en los cursos de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de primer y segundo ciclo de Educación Básica Facultad

Multidisciplinaria de Occidente Universidad de El Salvador. Se confeccionó y validó como instrumento una guía de orientación para el estudio de documentos y normas.

Como **métodos estadísticos** se utilizó la estadística descriptiva con énfasis en el cálculo porcentual lo cual permitió procesar los datos empíricos obtenidos. Además, se aplicó la triangulación de datos para constatar de forma rigurosa y lo más objetiva posible el comportamiento de cada indicador estudiado en diferentes fuentes, para su respectiva comparación y contraste.

La población de la presente investigación está constituida por 15 docentes y 77 estudiantes correspondientes a las asignaturas de la Licenciatura en Ciencias de la Educación en la Especialidad de primer y segundo ciclos de Educación Básica. La muestra se obtuvo de forma intencional, a partir de los aprendizajes previos, capacidades, competencias pedagógicas y experiencias adquiridas en el proceso de formación del segundo y cuarto año de carrera; en estos dos años se da un considerable índice de deserción tradicional. Tal situación fue tomada en cuenta, ya que la investigación, de alguna manera, se propone contribuir con aminorar este problema.

La muestra se encuentra representada por 7 docentes y 15 alumnos de las asignaturas Didáctica General II del ciclo II y Diseño y Aplicación del Currículo del ciclo VII, equivalente al 1.05% y 1.3% del total de la población de estudiantes. Las asignaturas se seleccionaron tomando en cuenta el criterio de conocimientos y experiencias adquiridas por parte de los estudiantes en los primeros y últimos ciclos correspondiente a la carrera de la Licenciatura en Educación.

Con esta investigación se brinda una **contribución teórica** a la Didáctica, ya que rescata el valor de la evaluación como componente del proceso de enseñanza-aprendizaje. Se establecen premisas y acciones pedagógicas dirigidas hacia la aplicación de una concepción de la evaluación áulica que permita la retroalimentación diaria, tanto del que aprende como del que enseña. Se establecen nexos entre los diferentes componentes con la evaluación, desde una óptica auténtica-formativa, que somete al escrutinio no sólo las debilidades sino también

las fortalezas del proceso didáctico, con la intención de elevar la calidad del aprendizaje y la formación del futuro docente.

La significación práctica se encuentra en la propuesta que constituye una forma de superación del docente en la aplicación de herramientas y procedimientos evaluativos, los cuales le permitirá perfeccionar, de forma sistemática y sistémica, el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por su parte, **la novedad científica** se centra en la propuesta de contenidos de superación dirigidos a un tratamiento renovador de la evaluación de aprendizajes como proceso y no solo como producto. Se capacita y profundiza en la aplicación de evaluaciones sistemáticas diferentes y potenciadoras del desarrollo, así como la mejora de la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje, de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Facultad Multidisciplinaria de Occidente Universidad de El Salvador (FMO).

La actualidad de la investigación se encuentra en que el problema científico que intenta resolverse, todavía constituye un problema pedagógico a resolver desde la Didáctica como Ciencia de la Educación.

Este informe de resultados se ha organizado en tres capítulos.

En el primer capítulo se plantean las concepciones teóricas de la evaluación, se realiza un rastreo histórico de esta, se establecen tendencias actuales. Además, se conceptualizan las principales categorías asumidas, lo cual permite conformar los fundamentos que sustentan y orientan el objeto de estudio.

En el segundo se describe y analiza el diagnóstico, en el que se revela el estado actual del conocimiento, concepciones y prácticas de evaluación, a partir de las muestras utilizadas. Se establece la concepción del estudio de campo y su caracterización metodológica, así mismo, se presentan los resultados obtenidos y su respectiva valoración, síntesis, y su respectiva confrontación entre la teoría y la práctica.

El tercer capítulo se presenta la estrategia de superación que se propone para contribuir a renovar el proceso didáctico y, por ende, las prácticas evaluativas de los docentes participantes del proceso de investigación. Además, se describen

los fundamentos teóricos esenciales, así como la concepción estructural y funcional de esta, para el cumplimiento de los objetivos previstos. Se presentan los resultados alcanzados en una primera aproximación en la práctica, así como la evaluación, valoración, opiniones brindadas por los especialistas consultados. Seguidamente se muestran las conclusiones, recomendaciones, bibliografía y los anexos, que amplían en lo principal este trabajo de investigación.

Capítulo I: Referentes teórico-metodológicos de la evaluación como componente del proceso de enseñanza-aprendizaje

En el presente capítulo se plantean los antecedentes históricos y teóricos en que se fundamenta la evaluación como componente del proceso de enseñanza-aprendizaje (PEA) en el nivel de Educación Superior, desde América Latina y el Caribe, El Salvador, y en la Licenciatura en Ciencias de la Educación. Sus apartados se encuentran debidamente organizados y relacionados con el propósito de sistematizar los diferentes aportes teóricos que permitan sustentar, desde las diversas ciencias, el objeto de estudio.

De tal manera, se plantea el enfoque teórico y metodológico del objeto de estudio, desde su génesis hasta su estado actual, igualmente, los tipos y funciones de la categoría “evaluación”. A partir de la definición operacional de la variable principal del estudio, se analizan los resultados obtenidos al aplicar los instrumentos, hasta exponer, de forma concreta, las fortalezas y debilidades encontradas, lo cual justifica la posibilidad y necesidad de la propuesta que se realiza, posteriormente, en el capítulo 2.

1.1 Referentes históricos y conceptuales de la evaluación como componente del proceso de enseñanza-aprendizaje

Los antecedentes históricos del tratamiento de la evaluación como categoría didáctica se estudiaron desde su origen y evolución como término, en general, para posteriormente indagar cómo ha sido aplicada esta, durante el proceso de enseñanza-aprendizaje en América Latina y el Caribe, y, en específico, en El Salvador.

El vocablo *evaluación* procede del antiguo francés *value* que significa valor, participio pasado de *valor*: valer y este proviene de *valere*: ser fuerte, tener valor. Este vocablo está compuesto del verbo activo transitivo «evaluar» y del sufijo «ción» que indica efecto, hecho o acción de evaluar. Por tanto, este es un término que se define como la acción y el resultado de evaluar o evaluarse, en tasar, calcular o

valorar de manera de cuantía, el valor, precio o importancia de algo (Pimienta, 2008).

En fin, este término se relaciona con el establecimiento de un juicio sobre lo estudiado. Por tanto, el autor de esta investigación considera que no se debe perder de vista este significado semántico y etimológico de la palabra, ya que el medir y no establecer un valor significa restringir el propio concepto de lo que en sí es evaluar.

La necesidad de evaluar es adherente al ser humano. Por ejemplo, el hombre primitivo debía valorar cuáles eran los medios de defensa y de supervivencia más adecuados. Por tanto, la evaluación es tan antigua como el hombre y ha surgido mucho antes que la que se realiza en la educación formalizada e institucional. Sobre esta se ha hecho referencia a que, de forma predominante, se ha constituido en un examen de tipo escolar que consiste en estimar el conocimiento, rendimiento y desempeño intelectual de los estudiantes.

Esta práctica tiene sus orígenes en que hace más de tres mil años, en China Imperial, se utilizaban entrevistas y cuestionarios como procedimientos psicodiagnósticos para seleccionar a los miembros de los altos puestos del gobierno. En la Edad Media se introducían los exámenes en los medios universitarios con carácter más formal. Se debe recordar que los famosos exámenes orales públicos eran en presencia de tribunal, aunque sólo llegaban los que contaban con el visto bueno de sus profesores, con lo que la posibilidad de fracaso era prácticamente inexistente (Enciclopedia Léxica, 2016).

En el siglo XVIII, a medida que aumentaba la demanda y el acceso a la educación, se acentuaba la necesidad de comprobación de los méritos individuales y las instituciones educativas van elaborando e introduciendo normas sobre la utilización de exámenes escritos. Ya en el siglo XIX, en los Estados Unidos, en 1845, Horace Mann (1796-1859), a través de test de rendimiento, realizaba evaluaciones en las escuelas de Boston. Los test daban información sobre los alumnos, pero no sobre los programas o currículos con los que se había enseñado. De esta manera, se iniciaba el camino hacia referentes más objetivos y explícitos con relación a la evaluación de determinadas destrezas lecto-escritura. Por su parte,

Edward Thorndike (1874-1949) encontró la conexión estímulo-respuesta, por lo que se habló, por primera vez, de Psicología Educativa y de una prueba de adiestramiento de conductas de los niños y jóvenes a partir de experimentos con perros (López, 2021).

Entrado el siglo XIX, se establecían los Sistemas Nacionales de Educación y aparecían los diplomas de graduación, tras la superación de exámenes (exámenes del Estado). Según Barbieri (1993), surge un sistema de exámenes de comprobación de una preparación específica, para satisfacer las necesidades de una nueva sociedad jerárquica y burocratizada. Posteriormente, en 1897, apareció un trabajo de Rice, que se solía señalar como la primera investigación evaluativa en Educación. (Stufflenbeam & Shinklield, 1985)

Además, según Escudero (2003), en las escuelas americanas sobre el valor de la instrucción relacionada con el desarrollo de destrezas lecto-escritoras. Se utilizaron como criterio las puntuaciones obtenidas en los test. Sin embargo, no se trata todavía de una evaluación sustentada en un enfoque teórico, sino más bien, algo que responde a prácticas rutinarias y con frecuencia basadas en instrumentos poco fiables.

En la década del '50, del siglo XX, Tyler (1959) retomó y profundizó la cuestión de las “actividades específicas de la vida humana” enunciada por Bobbit, con arreglo a las cuales propuso un sistema de evaluación escolar basado en la comparación del rendimiento de cada alumno con objetivos a vencer, previamente establecidos por los planificadores del currículum”. (García, 2019. pág. 172)

En esta perspectiva, los objetivos educacionales constituyeron los resultados esperados de la enseñanza. Proporcionaron un criterio para establecer qué esperar de los alumnos, qué deben medir las pruebas, cuáles respuestas de los estudiantes pueden o no ser consideradas correctas. “Evaluar consiste, en el Modelo de la Evaluación por Objetivos, en la comparación entre resultados esperados (objetivos educacionales) y resultados obtenidos (Infecibles a través de las respuestas proporcionadas por los alumnos en las pruebas”. (Vásquez, 2003, pág. 9)

El término *evaluación educacional* fue acuñado por Tyler, en 1959, cuando presentó por primera vez su obra denominada *Principios Básicos de Currículo*. En esta propuso que la evaluación y la medición son dos términos distintos y correlacionados, cuyos instrumentos deben vincularse con la valoración y la medición, propiamente dicho. En otras palabras, la medición forma parte de la evaluación, dado que los juicios de valor están adheridos a la recogida de información y a las decisiones que se tomen al respecto.

Fue hasta 1967, según Stufflebeam (1993), que el filósofo Michael Scriven propuso los términos: evaluación formativa y evaluación sumativa referidos ambos a la evaluación de programas, evaluación intrínseca (evaluación del objeto por sí mismo) y extrínseca (evaluación de los efectos que el objeto de evaluación produce). Además, puntualiza que, en 1980, Lee Cronbach profundiza en el concepto de *evaluación formativa* de Scriven y afirma que esta debe usarse siempre en un sentido formativo, incluso cuando se ocupa de medir resultados.

En los últimos años del siglo XX, el ámbito evaluativo de la Educación se amplió desde los aprendizajes pasando por los programas, tomando en cuenta la docencia, permeando el currículum como un todo, preocupándose por la evaluación de instituciones educativas hasta llegar a la propuesta de la Evaluación de los Sistemas Educativos, tanto a nivel nacional como internacional, desde diferentes organizaciones evaluativas, dentro de ellas, por la década de los 90, aparece, el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación de América Latina (LLECE) (Organización de la Naciones Unidas para la educación la Ciencia y la Cultura, 2020).

En las investigaciones realizadas en el primer ciclo de la Educación Básica, se han aportado estudios profundos denominados Estudios Regionales y Comparativos de la Calidad de la Educación (PERCE 1997, SERCE, 2003, TERCE, 2006 y ERCE, 2019) (Organización de la Naciones Unidas para la educación la Ciencia y la Cultura, 2020). En estos se brindan, además de los informes de resultados cognitivos productos de las pruebas aplicadas, aportes para la enseñanza de las asignaturas evaluadas y un análisis minucioso de factores

asociados a los resultados de aprendizaje, sobre la base de las encuestas realizadas a la familia, estudiantes, profesores y directivos.

En este sentido, en el informe de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2008), se realiza el siguiente análisis:

Se ha valorado el desempeño del docente en el aula y se ha reflexionado sobre la explicación suficiente que brinda, como factor asociado al aprendizaje satisfactorio o no de los estudiantes, la variable relacionada con una adecuada dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje. Este hallazgo investigativo, basado en la evaluación educativa como ciencia, constituye la razón esencial que justifica por qué se asume una posición que defiende el lugar imprescindible que juega el proceso educativo, en general, de toda institución educativa, y, en específico, el proceso de enseñanza-aprendizaje” (pág. 18).

Es, en ese sentido, el desempeño del docente en el aula, representa la mayor probabilidad de que el estudiante aprenda significativamente, se sienta satisfecho de haberse desarrollado cognitivamente y, por supuesto, ampliar su formación profesional para el cambio social y para incidir en las formas de pensar, sentir y actuar de los demás.

Sobre esta base, la evaluación educativa se justifica porque pretende mejorar los aprendizajes y garantizar una transformación en toda la práctica educativa: docencia, estudiantes y todo lo asociado con el proceso de enseñanza-aprendizaje. Lo que equivale a decir que toda institución educativa al ser evaluada, existe las condiciones necesarias para seguir mejorando y tomando vigencia de acuerdo a los cambios que se van gestando en el tiempo.

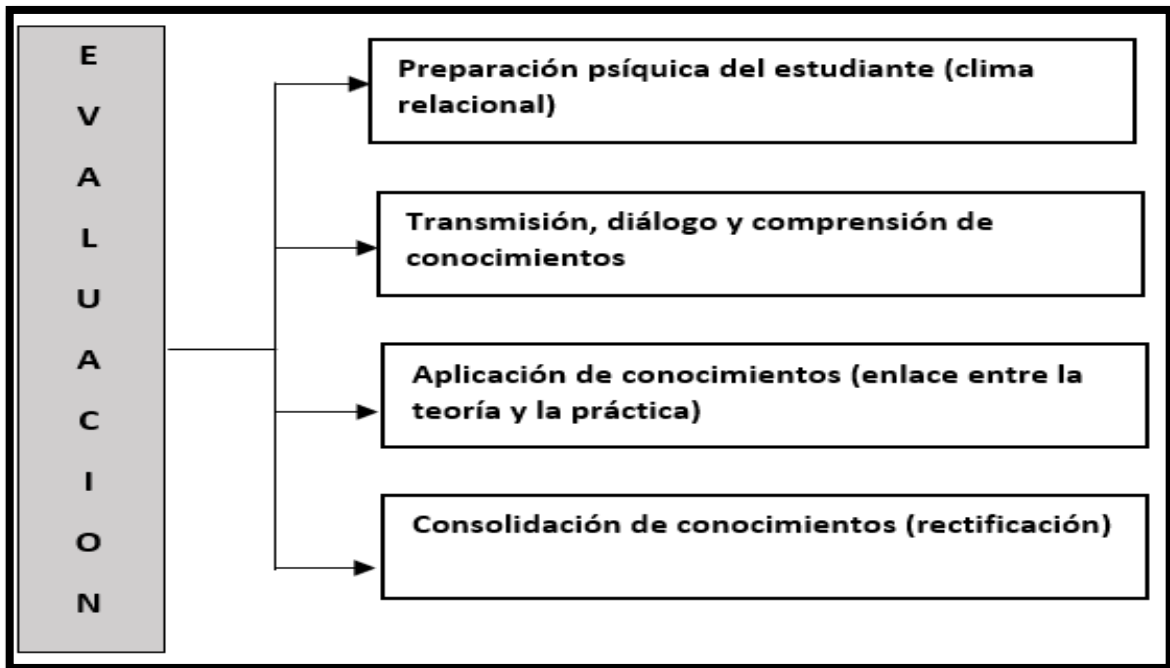
1.1.1 La evaluación como componente del proceso de enseñanza-aprendizaje: conceptos y desarrollos

El significado de categoría didáctica debe vincularse con los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje, a fin dilucidar cómo opera la evaluación en las estrategias para la promoción de los aprendizajes significativos. Para ello, es importante denotar los aportes de Mattos (1960) y Danilov (1968) acerca de los componentes didácticos que, para ellos, representaba las etapas sobre las cuales debería girar todo lo acontecido en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Según esta tendencia, los componentes van desde el clima en el aula (condiciones óptimas de aprendizaje) hasta la evaluación y rectificación de los aprendizajes. Se trata de un proceso holístico [significativo] para entender que la evaluación está presente en las fases de desarrollo en que ocurre la cognición, la socio-afectividad y lo práctico, como generación de habilidades y experiencias, que son determinantes para la formación profesional.

La dinámica de desarrollo de la evaluación debe superar los cimientos de colocarla al final de los componentes o etapas, dado que es una vertiente vertebradora que está presente, desde que el estudiante comienza a estudiar una asignatura, su proceso y su finalización. La evaluación es clave para el desarrollo humano, por consiguiente, debe utilizarse más allá del aula y del aprendizaje significativo del estudiante, dado que no solo se evalúa al aprendiz, sino a todas las etapas que confiere el proceso didáctico. El siguiente esquema ayuda a entender su dinámica holística, de modo que permita esclarecerla de sus conceptos principales:

Figura N°1

Evaluación como componente del proceso de enseñanza-aprendizaje (Danilov, 1968)



Nota. Esclarece en términos de categoría la presencia de la evaluación en los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje

Se debe destacar cómo en la Figura N°1 se concibe que toda clase debe partir de la preparación psíquica del estudiante para su diseño y ejecución. O sea, el docente, debe, ante todo, conocer al estudiante, en cuanto a sus motivaciones, necesidades y nivel de conocimiento, además de haberle aplicado un diagnóstico que evidencie el cumplimiento o no de los objetivos previos al nuevo contenido o ante una determinada actividad evaluativa. Es decir, se deben diseñar y ejecutar acciones de preparación psicológica en función de que los estudiantes se preparen, desde lo afectivo y cognitivo, en función de aprender y valorar, junto con sus compañeros y el docente, cómo se comporta su proceso de aprendizaje.

En este sentido, Tomaschewski (2001) evidenciaba que esta preparación no es posible desarrollarla, si el profesor no era capaz de evaluar su acercamiento a los estudiantes, mediante un proceso comunicativo favorable, expresado en una interacción cognitiva y afectiva. Por su parte, Bouché (2002) decreta que se trata de una humanización en el aula, así como la premisa básica para orientar el desarrollo de conocimientos, habilidades, destrezas y capacidades en los estudiantes que,

para este caso, resulta decisivo evaluar interna y externamente, lo cual requiere conciencia y compromiso para hacerlo. Por tanto, el autor de esta investigación considera que el proceso de enseñanza-aprendizaje es una actividad humana y comunicativa, afectiva, cognitiva y reguladora del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En el momento de transmisión, diálogo y comprensión de los conocimientos, según el tipo de clase, el docente debe implementar estrategias de desarrollo de la cognición que ocurre a través de las formas básicas de orientar la enseñanza y su evaluación para la mejora: seminario-frontal, discusión y debate, técnicas grupales e individuales, lecturas en grupo e individual, exposiciones y reflexiones orales, entre otros. Lo planteado por Tomaschewski (2001) hace repensar en la capacidad que tiene el docente para realizar un discurso acorde al nivel cognitivo del estudiante, la correlación entre el contenido científico y la vida cotidiana, de modo que sea clave para la generación de un aprendizaje significativo.

La Universidad Autónoma de Nicaragua (UNAN, 1990), testimonió en las aulas universitarias la importancia de transmitir y dialogar el conocimiento. Se manifestó que dicho conocimiento debe ser comprendido por el estudiante, lo cual indica que los estudiantes deben percibir el nuevo material, desarrollar las operaciones mentales (leyes del pensamiento) y manejar conceptos y categorías científicas, propias de la asignatura que se está cursando. Por tanto, en esta investigación se considera que, para lograr este cometido, es indispensable evaluar dicha etapa, a fin de rectificar de forma procesual lo que va aprendiendo el estudiante, ya que resultaría inadmisibles pasar a la aplicación de conocimientos si la comprensión no ha sido desarrollada plenamente.

La tercera etapa se denomina aplicación de conocimientos que incluye los vínculos entre la teoría y la práctica, dada la necesidad ineludible de que en la formación profesional esté presente. No se trata de enlazar la teoría y la práctica solo en actividades académicas; la misma característica de la formación profesional en ciencias de la educación exige que las prácticas docentes constituyen los mejores escenarios para que los estudiantes se conviertan en enseñantes y puedan

tener la oportunidad de orientar a los alumnos de 1º y 2º ciclos, lo que permitirá que se familiaricen con problemas asociados con la psicología de la educación, problemas familiares, situaciones institucionales, entre otros.

Al respecto, Danilov (1968) recalcó que la aplicación de conocimientos se hace más duradera cuando se desarrolla en los centros de producción (instituciones educativas), escenarios claves para contribuir a la consolidación de conocimientos y rectificar aquellos que no fueron aprendidos fielmente en las etapas anteriores. En ese sentido, Tomaschewski (2001) hace una referencia de la estructura del cerebro, indicando que el pensamiento fija mejor el conocer cuando existe una práctica que reitera el desarrollo de habilidades y capacidades.

Finalmente, Tomaschewski (2001), emplaza la cuarta etapa refuerza lo de la aplicación de conocimientos. Es un proceso de consolidación de saberes y habilidades; lo que ayudará al estudiante enfrentarse a procesos evaluativos con las mejores condiciones para demostrar lo que se ha aprendido. En ese sentido, la evaluación es consolidación de conocimientos y valores; implica un proceso de rectificación de conocimientos y fortalecimiento de la formación, con la única intención de mejorar y perfeccionar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es decir, no sería solo evaluar el cumplimiento del objetivo de la clase desde el proceso de aprendizaje del estudiante, sino, también desde el análisis crítico de la propia dirección de la enseñanza, en función de la retroalimentación, tanto para el docente como para los estudiantes.

Precisamente, esta última etapa es la que propiciará la actualización, pues no solo se trata de evaluar las primeras tres, sino de enriquecer los procesos didácticos, de modo que puedan ser los mejores referentes para transformar las categorías didácticas, crear otras (en la medida de lo posible), a fin de responder a los intereses, necesidades y problemas más sentidas de la población estudiantil. Esta propuesta didáctica es, a la vez, un requerimiento clave para corresponder con los perfiles del profesional en las ciencias de la educación.

En resumen, la evaluación como componente está inmersa en todas las etapas del proceso de enseñanza-aprendizaje; es un proceso de comprensión y

mejora del clima relacional, de la transmisión de conocimientos, del enlace entre la teoría y la práctica y, de manera especial, de la consolidación que, como expresaba Danilov (1968), tiene sus implicaciones en la capacidad que tiene el estudiante para apropiarse de los objetivos de aprendizaje o de los propósitos con los cuales es educado.

1.1.2 La evaluación como proceso holístico: un referente de los componentes del currículum

La idea de componentes del currículum presupone determinar la importancia, en los planes y programas de estudio, de los objetivos y competencias, contenidos de enseñanza-aprendizaje, metodología y formas de enseñanza, actividades de aprendizaje, recursos didácticos, tiempo y evaluación (González, Recarey, & Fernández, 2004). Esta acepción es ineludible para corresponder con la necesidad de afirmar que la evaluación es, al mismo tiempo, una actividad procesual inherente a la enseñanza y el aprendizaje y, como dijo, Lafourcade, (1969), un fundamento para evaluar la misma evaluación, un referente para determinar la pertinencia de los programas de estudio, la actividad de enseñar y de aprender en contexto, que es al mismo tiempo, una situación concreta de formación holística.

La formación del Licenciado en Ciencias de la Educación debe ser el resultado de una evaluación pertinente con los perfiles profesionales. Se trata de una evaluación formativa y formadora que una etapa transversal en las actividades que se realizan en el aula, a fin de colocar, en primer plano, al que aprende, como punto de llegada de la formación profesional. González (2006) afirmaba que la comprensión de una evaluación que mejore las prácticas educativas va más allá de la evaluación como comprobación de conocimientos y capacidades. Manifestaba que cuando el estudiantes se responsabiliza de su propia vida, entonces no habrá necesidad de un motivador, dado que activará su propia disciplina para seguir aprendiendo, sin la intervención de un mediador pedagógico.

Desde esta óptica, se destacan tres formas de entender la evaluación como proceso holístico: a) Como mejora del estudiante; b) Como mejora de la práctica

educativa y; c) Como referente social. Este planteamiento conlleva el resignificar la evaluación dentro de las prácticas, a fin de que se convierta en un proceso desarrollador, determinado por los contextos y por los principios planteados por Vygotski en su teoría sociocultural del aprendizaje.

Al respecto, Fernández (2004) afirmaba que la evaluación ha sido diseñada para que el estudiantes se haga más consciente de su práctica y realidad (autoevaluar su actividad cotidiana y de aprendizaje), para que pueda enfrentarse a nuevas realidades o situaciones problemáticas, para que pueda utilizar la información adquirida en la toma de decisiones y, sobre todo, que se motive para seguir aprendiendo. Fernández (2004) prosigue, enfatizando en que la evaluación también mejora la práctica educativa, en los siguientes aspectos:

- Para recoger información y obtener juicios de valor.
- Para interpretar la actividad educativa, de suerte que optimice su perspectiva cualitativamente.
- Para que pueda valorar todas las dimensiones del proceso educativo.
- Para que pueda servir de orientación a profesores y alumnos y a metodologías, estrategias, etc.
- Para que se amplíe el alcance de la propia de la evaluación y a todos los elementos que gravitan en torno al proceso: profesor, familia, currículum, institución escolar. (González, Recarey, & Fernández, 2004, pág. 71)

El autor de esta investigación concuerda con los autores anteriores, ya que la evaluación es, al mismo tiempo, constructiva y reconstructiva en sus finalidades procesuales y continuas, dada la importancia de generar actividades permanentes en el que se sitúe que todo acto de enseñanza y de aprendizaje también es de evaluación con el proposito de diagnosticar, formar y mejorar. Al respecto Zabala (2001), refería el significado de evaluación más allá de los confines de los conceptos y categorías, al plantear que la formación integral del estudiante de la carrera de

Licenciatura en Ciencias de la Educación, no solo se refiere a los conocimientos, así como al desarrollo de habilidades y hábitos, sino a los procedimientos de ejecución y desarrollo de actitudes, como un contenido axiológico de la formación.

Por eso, surge la necesidad de vincular la evaluación como un requerimiento obligatorio, determinado por la necesidad de mejorar cualitativamente las prácticas educativas, así como el aprendizaje holístico y significativo. En ese sentido, como referente social, la evaluación implica “acreditación y garantía adecuada de la educación; rentabilidad de la evaluación, de modo que sea más útil y productiva en la generación de resultados favorables” (González, Recarey, & Fernández, 2004, pág. 71).

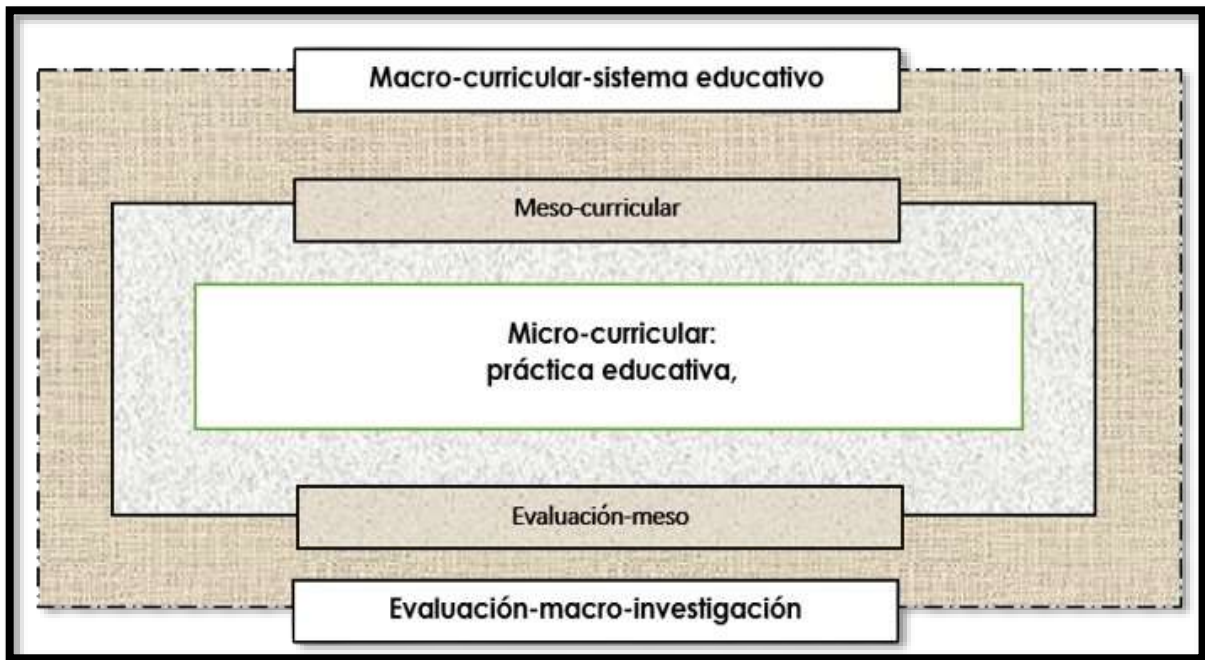
Además, el autor de este estudio concuerda con lo planteado por Zabala (2001), quien presenta la alternativa de evaluar más allá de los conocimientos, requiriendo de la necesidad de comparar aprendizaje y realidad con el propósito de establecer juicios de valor para la toma de decisiones a través de la recogida de información fiable, que converge con la aplicación de técnicas científicas evaluadoras de una realidad que debe ser transformada holísticamente.

En ese sentido, como decía González (2006), la evaluación debe ser vista como un encadenamiento que se profundiza por medio de la investigación, como un acto heurístico para determinar la realidad que circunda al sujeto que aprende o a la institución que se preocupa por desarrollar prácticas curriculares explícitas. Lo heurístico se orienta a descubrir, por medio de la indagación, la realidad que debe ser cambiada y, en este caso, la formación profesional y los procesos de enseñanza-aprendizaje que son claves para la intervención pedagógica, tipificada en términos de comunicación educativa.

La siguiente figura visualiza, de forma clara, el fundamento de la evaluación como categoría holística, sin la cual, no es posible encontrar el rumbo de la educación universitaria y la transformación integral del estudiante:

Figura N.2

Sistema evaluación macro, meso y micro (fuente: elaboración propia a partir de datos del modelo ecológico-comunicativo)



Nota. Indica la intercomunicación que se manifiesta en los niveles de concreción del currículo: macro, meso y micro.

Es decir, la evaluación cumple un cometido: Determinar la valía del sistema, sus condiciones comunicativas y lo efectivo en la actuación de los sujetos que intervienen en cada nivel. Una evaluación holística significativa no solo se centra en el aula, en las prácticas educativas, sino también a nivel meso-curricular que constituye el nivel donde se concreta las normativas institucionales evaluativas y su nivel de impacto en la mejora o perfección de los proyectos institucionales o programa de desarrollo cualitativo.

El modelo ecológico comunicativo presenta diversos niveles de la interconexión. Lo macro curricular, que es el sistema educativo, se va concretando en la medida que se articula con las condiciones de desarrollo de las instituciones educativas (meso-curricular), su ideario pedagógico, la forma de articular el trabajo de las autoridades y, de manera especial, el apoyo que se va propiciando a los docentes en su práctica educativa (biotopo-biocenosis). Todo ello, con el propósito

de que los estudiantes mejoren sus aprendizajes y encuentren la posibilidad de su trabajo individual.

Según Rodríguez (1997), evaluar de esta manera propicia la ejecución del modelo ecológico-comunicativo porque cada nivel guarda una relación en forma de espiral que repercute en el aula o en el escenario de aprendizaje. La práctica educativa es el resultado de cambios estructurales que se precisan en los niveles macro y meso, dado el nivel de conciencia que se va gestando desde las políticas educativas públicas hasta los proyectos institucionales. Estos se concretan en los objetivos, contenidos, actividades de desarrollo, métodos y técnicas de enseñanza y técnicas evaluativas.

Por lo tanto, la evaluación para el autor de esta investigación es un proceso holístico, el cual debe ser diseñado y ejecutado sobre la base de múltiples factores asociados entre sí, en el que el evaluador asume una posición humana para dirigir el proceso de aprendizaje con juicios de valor que enriquezcan el conocimiento, las habilidades y su contenido axiológico que es donde descansa la verdadera labor de los estudiantes y su formación profesional.

1.2 Importancia de la evaluación: marco normativo y esencialidad en la Educación Superior de El Salvador

En este epígrafe se presentan elementos consustanciales de la evaluación, su marco normativo en El Salvador y algunos conceptos claves sobre las funciones, tipos y objetivos de la evaluación, su proceso y modelos que intervienen en la concepción del docente acerca de la enseñanza y el aprendizaje. En este sentido, se especifican dichos tópicos a fin de descubrir la necesidad ineludible de convertir a la evaluación como un sistema y herramienta clave para la transformación de la formación.

1.2.1 La evaluación en la Licenciatura de Ciencias de la Educación en El Salvador: normativas jurídicas y académicas

Fabio Castillo, según Brizuela (2019), concebía una universidad vigorosa, científica, creadora de cultura y de conocimiento, como el pilar fundamental para una educación de calidad de nuestro pueblo, para llevar la escuela y la cultura a todos los departamentos y cantones, para formar maestros altamente capacitados científica y pedagógicamente de manera que constituyeran el motor del progreso que genera riqueza y que se distribuye con equidad.

No obstante, aún se debe indagar científicamente en la premisa de Ortiz (2020), quien ha precisado que la evaluación es proceso de mejora continua. Sin embargo, para este autor, todavía se evidencia la siguiente deficiencia: “La evaluación, tanto oral como escrita, de los aprendizajes se realiza predominantemente desde lo cuantitativo-mecanicista en la educación mecanicista sin tener en cuenta lo cualitativo-formativo que permita mejorar y perfeccionar de forma continua el proceso de enseñanza y el aprendizaje y, por tanto, cualificarlo constantemente” (pág. 63).

Según informe de la Dirección Nacional de Educación Superior (MINED, 2021) las universidades se crearon con el propósito de formar profesionales de alta calidad y sensibilidad social a fin de acrecentar la productividad del país y mejorar la eficiencia de los grandes proyectos y servicios que ayudan al desarrollo económico del país, según el Ministerio de Educación (MINED), hasta el año 2021, son 24 las Instituciones de Educación Superior (IES) que cuentan con la acreditación o reacreditaciones, de las cuales veinte cuatro son universidades, seis son institutos especializados y dos escuelas especializadas. (pág.1)

Desde la experiencia del autor los aprendizajes de los de estudiantes son evaluados al final de cierto proceso de su formación, como por ejemplo mensual, bimensual, trimestral, en una asignatura, además, manifiestan los estudiantes escasamente se utilizan las técnicas evaluativas de aprendizaje como las siguientes: ponencias, mapas conceptuales, bitácora e investigaciones breves, entre otras. Generalmente, la evaluación se reduce a los conocimientos

declarativos, (resultados, datos, hechos, fechas, entre otras. En ese sentido, los aprendizajes representan contenidos que tienen que ver con el proceso información y no con el de formación, se utiliza frecuentemente la educación bancaria la cual, es comunicada por el docente a través de textos o libros de trabajo.

Por otra parte, la Universidad Tecnológica de El Salvador plantea en su respectivo reglamento de evaluación los tipos de evaluación de asignatura, lo siguiente:

Considerando a la evaluación como un proceso para determinar el nivel en que las competencias están siendo alcanzadas, la institución aplicará tres tipos de evaluación en la asignatura:

- La evaluación diagnóstica: proporciona los antecedentes básicos que el docente necesita tomar en cuenta antes de realizar cualquier actividad de enseñanza aprendizaje.
- La evaluación formativa: orienta la actividad mediante informes sobre la forma en que se van alcanzando las competencias.
- La evaluación sumativa: trata de corroborar la que ha sido alcanzado, valorando las conductas que se observan al final de la asignatura, certificando si se ha alcanzado el rendimiento propuesto. (Art.2)

En el Reglamento de Evaluación Académica se establece lo siguiente:

La evaluación del rendimiento académico, es una actividad que deben cumplir los docentes permanentemente para registrar en forma acumulativa los resultados obtenidos por los estudiantes en la asimilación de conocimientos en el desarrollo de habilidades y formación de actitudes, el esfuerzo y trabajo intelectual, competencias establecidas en los programas de asignatura. (Universidad Tecnológica de El Salvador, 2014, pág. 1).

Esta situación relacionada con la aplicación continua de la evaluación centrada en el producto, para el autor de esta investigación es preocupante que se valore más la memoria mecánica, la cual genera competitividad y desmotivación en

el estudiante, centrada en el producto y no en el proceso. En cambio, se debe tomar en cuenta la evaluación significativa-formadora, en la cual el estudiante es un participante activo, reflexivo de los procesos de retroalimentación, supervisión, autorregulación de sus aprendizajes, capacidades y competencias pedagógicas, a partir del análisis del proceso y del producto como elementos estrechamente relacionados del proceso pedagógico.

1.2.2 La evaluación: diversos tipos, funciones y definiciones según el marco normativo

La palabra *evaluación* es un término polisémico que puede interpretarse como calificación, medición, comparación, control, análisis, valoración, apreciación y juicio, así como sus consecuencias: clasificar, seleccionar, fiscalizar, orientar y regular. Es decir, la evaluación es conceder valor a algo, tanto en cuantía como en cualidad.

En el ámbito educativo, este acto de valoración es parte inherente al proceso de formación de un educando. De forma específica, evaluar, dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, implica, valorar y tomar decisiones a partir de criterios objetivos, las competencias pedagógicas y los cambios en el comportamiento de todos los elementos interactuantes en dicho proceso. Sobre este aspecto, Santos (2014) alerta que de la evaluación no se deriva solamente el etiquetado del alumno como fracasado o triunfador, sino que de esta se pueden extraer consecuencias para el conocimiento, el debate y la mejora de la realidad.

Aunque, en esta investigación se discrepa con el hecho de que el estudiante sea visto como fracasado, al reprobar o equivocarse. Se prefiere abogar por la idea de que un desacierto o error significa una oportunidad para aprender y enseñar mejor. En este sentido, Ortiz (2020) propone la activación de los cuatro pilares de la educación expresados por Delors (1996) para contribuir a la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje en todas las instituciones de educación formal a nivel internacional:

- Aprender a conocer: Este tipo de aprendizaje, que tiende menos a la adquisición de conocimientos clasificados y codificados que al dominio de los instrumentos mismos del saber. Significa relación con el placer por conocer, comprender y descubrir para favorecer la curiosidad intelectual, sentido crítico y adquisición de la autonomía.
- Aprender a hacer: Está estrechamente vinculado al cómo enseñar al alumno a poner en práctica sus conocimientos y, al mismo tiempo, como adaptar la enseñanza al futuro mercado del trabajo.
- Aprender a vivir juntos; significa la comprensión del otro, empatía, interdependencia y comprensión mutua.
- Aprender a ser: Significa dotar al estudiante de un pensamiento autónomo y crítico y de elaborar un juicio propio, para enfrentar los posibles obstáculos que se le presenten en su vida cotidiana. (pág. 92)

Vale la pena citar a Freire (1999), quien ha focalizado las diversas secuencias de enseñanza-aprendizaje que, según él, son específicas para engranar el rol de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación como un proceso humano y comunicativo, en el cual participan sujetos con roles diferentes, contradictorios y complementarios, como lo son el educador y sus educandos. Por lo tanto, para el autor de esta investigación, la evaluación, desde la propia clase, debe ser para mejorar su dirección y el cumplimiento del objetivo de aprendizaje, formación y de la enseñanza, en camino de un perfeccionamiento hasta el momento de enfrentarse a exámenes en los que se obtiene un resultado, el cual debe ser analizado y explicado desde el proceso, en función de la mejora.

Es decir, la evaluación como actividad humana y comunicativa, en sentido general, posee una organización estructural y funcional. Esta se diseña y realiza en función de objetivos o fines previamente establecidos, tiene un objeto: aquello que se evalúa, se realiza en interacción del evaluador con un conjunto de acciones y operaciones que requieren el uso de procedimientos y medios adecuados, posee resultados que pueden coincidir en mayor o menor medida con los fines propuestos.

Asimismo, supone fases de orientación, ejecución, control y regulación en actividades de carácter educativo.

Por su parte, específicamente, la evaluación del aprendizaje se puede definir como la actividad cuyo objetivo es el establecimiento de juicios de valor y toma de decisiones del proceso y resultados del aprendizaje de los discentes, que permitan introducir ajustes al proceso, orientar y regular la enseñanza para contribuir al logro de las finalidades de la formación requeridas por las instituciones de educación superior. En este sentido, Tenbrink & Fernández (2009) precisa lo siguiente:

En educación, normalmente la evaluación significa juzgar a un estudiante, profesor o programa educativo. Los profesores emiten muchos juicios en el proceso de evaluar, los logros de sus alumnos, y una forma común del juicio es la calificación. A través del proceso de calificación el enseñante hace públicos sus juicios sobre las realizaciones académicas de sus alumnos. De hecho, los docentes están evaluando continuamente; juzgan cada día el progreso del trabajo de sus alumnos, si son apropiadas las tareas que les asignan, la preparación de los estudiantes para comenzar una tarea, etc. (pág. 17)

Después de la consulta realizada a las diversas bibliografías existentes sobre la categoría “evaluación”, se puede resumir, que existen diversas formas de conceptualizarla y caracterizarla; entre estas, se encuentran las siguientes tendencias:

Como proceso:

El análisis de la evaluación como proceso, toma como referencia los siguientes principios de procedimientos. Estos son:

- “De recogida y previsión de evidencias, sobre el funcionamiento y evaluación de la vida en el aula, sobre la base de las cuales se forman decisiones sobre la posibilidad, efectividad y valor educativo del currículum” (Lafourcade, 1969, pág. 17).

- “Sistemático para determinar hasta qué punto alcanzan los alumnos los objetivos de la educación” (Gronlund, 1973, pág. 38).
- “La evaluación es concebida como un diálogo clarificador y constructivo entre las distintas partes implicadas en la mejora de los centros docentes. Poner en crisis la arrogancia y poder de los evaluadores para prescribir «lo que es mejor para cada uno»” (Nevo, 1997, pág. 2).
- Definir, identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca del valor y el mérito de las metas, la planificación, la realización y el impacto de un objeto determinado, con el fin de servir de guía para la toma de decisiones, solucionar problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados. (Stufflebeam, Evaluación sistemática y práctica, 1985, pág. 183)

De lo anterior, se deducen las siguientes fases: (a) recogida de información, (b) valoración de la información recogida, y (c) toma de decisiones en (Zabalza, 1987, pág. 277). Sobre su aplicación, Barriga (2006) precisa que: “El docente debe emplear diversas estrategias evaluativas que le permitan obtener evidencias de desempeño de las competencias” (pág. 130).

Como producto o resultado:

- Procedimiento que se emplea para determinar el valor o la utilidad de un proceso o de una casa; mediante la evaluación educacional puede verificarse la eficacia de la enseñanza o el valor de una experiencia de la enseñanza o el valor de una experiencia de aprendizaje, desde el punto de vista del logro por parte de los alumnos, de los objetivos de la educación (Domingo, 2006, pág. 14).
- Una interpretación de una medida o medidas en relación con una norma ya establecida (Pons, 1988, pág. 109).

- La evaluación implica enjuiciar sistemáticamente el mérito y/o valía de las competencias adquiridas por los estudiantes en un contexto específico (Pimienta, 2008, pág. 26).

Como se puede apreciar, en la agrupación presentada, ha habido dos tendencias principales en la mirada de la evaluación: por una parte, como proceso, y, por la otra, como producto. Sin embargo, en esta investigación se asume la evaluación como proceso y producto, a la misma vez. Esta posición se sustenta en el planteamiento de la UNESCO y el LLECE (2020), quienes especifican que esta es un proceso sistemático de recogida de información válida y compleja sobre el proceso educativo y el resultado de aprendizaje.

Es decir, se aboga por evaluar el proceso seguido, a partir de los resultados obtenidos y, explicar el producto, a partir de la explicación de las posibles causas en función de determinar acciones de mejora que retroalimentan el propio proceso. Por tanto, la evaluación no se ha de comprender como un fin o un producto terminado, porque si esta fuera su actuación o intención no se tendría la opción u oportunidad de reflexionar tanto en las debilidades, como en las fortalezas, amenazas, que se presentan el proceso de enseñanza-aprendizaje, por tanto la evaluación ha de comprenderse como un procedimiento abierto a la crítica constructiva con el propósito de plantear juicios de valor y llegar a la toma de decisiones que brinden la oportunidad de proponer ajustes y correcciones al proceso de enseñanza-aprendizaje, para cumplir con las exigencias que encomiendan, fines, visiones y misiones de los centros educativos.

En tal sentido, desde la teoría de la evaluación educativa, el autor de esta investigación considera como referentes teóricos y metodológicos esenciales las funciones de la evaluación y sus tipos. Entre las funciones determinadas para tener en cuenta son las siguientes:

Función sumativa: Este tipo de evaluación resulta apropiada para la valoración de productos o procesos que se consideran terminados, con realizaciones o consecuciones concretas y valorables. Su finalidad es determinar el valor de ese producto final (sea un objeto o un grado de aprendizaje), decidir si el

resultado es positivo o negativo, si es válido para lo que se ha hecho o resulta inútil y hay que desecharlo. No se pretende mejorar nada con esta evaluación de forma inmediata en sentido estricto, ya no es posible, sino valorar definitivamente. Se aplica en un momento concreto, final, cuando es preciso tomar una decisión en algún sentido; en este caso se evalúa resultado. (Casanova,1997, pág. 67)

Función formativa: La evaluación con funcionalidad formativa se utiliza en la valoración de procesos (de funcionamiento general, de enseñanza, de aprendizaje...) y supone, por lo tanto, la obtención rigurosa de datos, a lo largo de ese mismo proceso, de modo que en todo momento se posea el conocimiento apropiado de la situación evaluada que permita tomar las decisiones necesarias de forma inmediata. Su finalidad, consecuentemente y como indica su propia denominación, es mejorar o perfeccionar el proceso que se evalúa. (Casanova,1997, pág. 67)

Igualmente, lo manifestado anteriormente indica que la evaluación necesariamente debe estar presente antes, durante y después del proceso, al mismo tiempo debe estar sincronizada con las acciones que se realizan en el desarrollo pedagógico, por lo tanto, nunca debe de posicionarse exclusivamente al final del recorrido, con el propósito o intención de comprobar o calificar al estudiante; esta es la razón esencial por la cual el autor de esta investigación profundiza en el proceso de evaluación del aprendizaje pero desde las potencialidades y facilidades que le brinda este término visto como categoría didáctica.

Además, Cardona (1994), se refiere a **la función diagnóstica** como la evaluación inicial que se realiza por la necesidad de conocer los supuestos de partida para implementar cualquier acción pedagógica. Para este autor, con esta función se facilita tanto la adaptación de la oferta formativa a los usuarios (plano curricular) como la toma de decisiones por supervisores y directivos (planos de control y de lo organizativo). El autor de esta investigación considera que este tipo de evaluación es imprescindible para una dirección acertada del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Además, según Castillo & Cabrizo (2009), existen otros tipos de funciones de la evaluación:

- **Reguladora**, ya que permite regular los aprendizajes del alumnado en función del desarrollo personalizado de cada proceso de aprendizaje; este aspecto es esencial para tener en cuenta en esta investigación.
- **Previsora**, facilita la estimación de posibilidades de actuaciones y/o rendimientos. Para el autor, la función previsora de la evaluación se hace operativa en las modalidades inicial y formativa, por lo cual se orienta hacia el diseño contextualizado de proyectos curriculares.
- **Retroalimentadora**, ejercida desde la evaluación formativa; este aspecto es esencial para tener en cuenta en esta investigación.
- **De control**, la cual es necesaria por las exigencias que se plantean por parte de la administración educativa, en todo lo referente a la obtención de titulaciones académicas y las connotaciones que ello tiene. (pág. 31)

Por otra parte, Pérez (2001) enuncia las siguientes funciones de carácter formativo-educativo que contribuyen al desarrollo integral del estudiante en correspondencia con las normas fundamentales del proceso de formación del estudiante:

- **Función orientadora**: Regula el proceso de enseñanza aprendizaje hacia los objetivos de formación, mediante el diagnóstico y valoración de los estados y progresos del estudiante y del proceso mismo de aprendizaje.
- **Función desarrollo del estudiante**: Favorece la aplicación de métodos genéticos de diagnóstico y evaluación de las propiedades psíquicas previstas en los objetivos, impulsa y favorece el proceso de su formación en el contexto de la enseñanza y permite establecer direcciones del desarrollo individual coherentes con objetivos socialmente relevantes.
- **Función objeto de aprendizaje**: Favorece el aprendizaje a partir del estudiante, como condición para el desarrollo de su autovaloración y

autorregulación, que constituyen formaciones psicológicas esenciales de todo profesional, previstas en los objetivos de la educación superior. El evaluado deviene en evaluador; este aspecto es esencial para tener en cuenta en esta investigación.

- **Función afectiva y cognitiva:** Permite explorar las vías que permitan valorar integralmente el aprendizaje de los estudiantes, de modo holístico y contextualizado.
- **Función reguladora:** Orienta al estudiante hacia la profundización en el estudio, mediante el desarrollo de su motivación, la conciencia de su importancia personal y social y la formación de estrategias de aprendizaje (Castillo & Cabrizo, 2009, pág. 31).

En cuanto los tipos de evaluación se han dado diversas clasificaciones según distintos juicios empleados en cuanto los momentos de aplicación, las funciones, quién evalúa, etc., Además, dentro de las funciones del docente debe realizar la evaluación en diferentes procesos, que necesariamente implican la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. Los estudiantes debieran realizar actividades de aprendizaje y evaluativas mediante las cuales valoren sus resultados, de forma individual,

Otra de las clasificaciones importantes dentro de la tipificación mencionada, se hace referencia a la diferencia que existe entre evaluación formativa (o de proceso) y evaluación sumativa (o de producto), que desde mediados de la década de los sesenta del siglo pasado estableció Scriven (1967). También se encuentran las que se hacen en función de las herramientas empleadas y los criterios a evaluar: evaluación holística, continua, informal y cualitativa, han contribuido al establecimiento idóneo en la interacción social en los distintos niveles educativos institucionales y en la acción del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La evaluación cualitativa requiere que los estudiantes demuestren la construcción del significado a través de las acciones en las cuales aplican sus aprendizajes, porque es colaborativa y necesita de la interacción y el apoyo de los

otros, visualiza a los estudiantes como aprendices activos, demuestra su progreso en el tiempo, valora el incremento del conocimiento y su aplicación; se señala que este enfoque evaluativo tiene, entre sus raíces, la concepción de aprendizaje significativo de Ausubel y la perspectiva cognoscitiva de Novak. “Se recomienda como método de evaluación y a su vez como una herramienta para el pensamiento reflexivo” (Murillo & Segovia, 2017, pág. 163).

La evaluación auténtica, para Collins, Brown y Neuman (1995), se concibe como un proceso colaborativo y multidireccional, en el cual los alumnos se autoevalúan, son evaluados por sus pares y por el maestro; este último, a su vez aprende de y con sus estudiantes. Según Acevedo (2005), esta plantea nuevas formas de concebir las estrategias y los procedimientos evaluativos, muy diferentes de los que han predominado en nuestros sistemas educativos. Se trata de una evaluación centrada fundamentalmente en procesos más que en resultados, e interesada en que sea el alumno quien asuma la responsabilidad de su propio aprendizaje y, por ende, utilice la evaluación como un medio que le permita alcanzar los conocimientos propuestos en las diferentes disciplinas de la educación formal.

En pocas palabras, este tipo de evaluación propone una nueva visión de la evaluación, porque permite la participación de los agentes educativos, e invita a la autoevaluación y coevaluación proponiendo en ese sentido, el enfoque participativo y heteroevaluativo como una forma predominante. Así mismo, la responsabilidad del propio aprendizaje recae en el mismo estudiante. Por tanto, el maestro toma la función de un mediador del proceso de enseñanza-aprendizaje el cual se retroalimenta al aplicar la evaluación como categoría didáctica que beneficia al que enseña y al que aprende. Por tal razón, esta forma es asumida en la investigación.

La evaluación sumativa tiene el firme propósito de certificar el nivel de rendimiento de un alumno al final de un curso o programa. Asignándole un número, porcentaje, con el fin de obtener datos que no indican mucho sobre el rendimiento académico del discente. Como la certificación responde a una amplia expectativa administrativa académica que se le encarga a la evaluación, parece difícil eliminar tal concepción de muchos agentes educativos. La idea está demasiado arraigada

en la percepción de muchos involucrados para que pueda experimentar un cambio en lo cuantitativo (fin) y lo cualitativo (proceso).

Por otra parte, Casanova (1997) expresa que la evaluación formativa está encaminada a la mejora de la práctica educativa y, en ese sentido, se vuelve una garantía de la calidad para el centro educativo, siempre y cuando se realice, se oriente, se encamine a la mejora y no tanto al control, a la comparación, la clasificación, jerarquización o a la discriminación. Para que la mejora se produzca, es necesario que la disposición de los que intervienen en ella sea abierta y comprometida. Si no existe actitud autocrítica y apertura a la opinión externa es muy difícil que cambie algo profundamente. Si no existe una actitud comprometida con las transformaciones, estas serán superficiales y anecdóticas.

Santos (2014), plantea la disposición positiva de todos los que intervienen en la evaluación, lo cual atañe también a la administración. Si la evaluación muestra carencias o errores en la gestión del sistema educativo, habrán de percibir los profesores que existe disponibilidad para asumir las decisiones de mejora. Si no sucede así, el profesorado verá la evaluación como un fenómeno de jerarquización y de control.

La evaluación formativa exige participación y compromiso por parte de todos los comprometidos o agentes educativos, para que pueda cambiar y se pretenda hacer de ella una evaluación de carácter consensuado, negociado, participativa y democrática. La mejora exige una negociación de los informes extensa y profunda. La negociación de la información es la piedra angular de la evaluación. Porque permite conocer con claridad y rigor que es lo que sucede y por qué. De ese conocimiento pueden surgir las decisiones de cambio. (pág.19)

En fin, la evaluación formativa es un proceso sistemático que debe ser parte de cada clase, para obtener evidencia continua acerca del aprendizaje. Los datos reunidos son usados para identificar el nivel actual del alumno y adaptar la enseñanza para ayudarlo a alcanzar las metas de aprendizaje deseadas. En esta, los alumnos son participantes activos con sus profesores, comparten metas de

aprendizaje y comprenden cómo van progresando, cuáles son los siguientes pasos que necesitan dar y cómo darlos. Aunque se debe tener en cuenta una premisa pedagógica de Cancio (2009): Si se reconsidera la relevancia de la evaluación sistemática; esta ha de ser vista como un medio que conduce a estadios superiores.

A pesar de que el autor de la investigación asume y coincide con los criterios anteriormente expuestos, alerta que la evaluación en la clase, debe ser vista como componente que regula y reorienta la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje con la planificación y ejecución de actividades evaluativas del cumplimiento del objetivo de cada clase, lo cual redimensiona y retroalimenta su estructuración y al propio proceso de aprendizaje del estudiante.

De acuerdo con Moreno (2011) la evaluación formativa incluye una variedad de estrategias para obtener evidencia, la cual puede ser categorizada en tres grandes tipos: evaluación al vuelo, evaluación planeada para la interacción y evaluación enclavada en el currículum.

- Evaluación al vuelo: La evaluación al vuelo ocurre espontáneamente durante una clase. Por ejemplo, una profesora observa las discusiones de un grupo y escucha que los alumnos expresan ideas equivocadas acerca de un concepto científico que ha estado enseñando. Entonces, ella decide cambiar la dirección de su clase para dar una explicación rápida e inesperada. La clase inesperada permite a la profesora aclarar las ideas equivocadas de los alumnos antes de continuar con su secuencia de clase prevista.
- Evaluación planeada para la interacción: En este tipo de evaluación el profesor decide de antemano cómo aclarar las ideas de los alumnos durante la enseñanza. Por ejemplo, el profesor planea las preguntas que formulará durante la clase a fin de capacitar a los alumnos para explorar ideas, de modo que estas ideas puedan aportar información valiosa para la evaluación.

- Evaluación enclavada en el currículum: Hay dos tipos de evaluaciones, aquellas que los profesores y los desarrolladores del currículum incorporaron en él de forma continua para solicitar retroalimentación en puntos clave de una secuencia de aprendizaje, y aquellas que son parte de las actividades continuas del aula. Por ejemplo, las representaciones acerca de las matemáticas creadas por un alumno durante las clases pueden funcionar como evaluaciones formativas, como pueden serlo también los cuadernos de ciencias del alumno que son parte de las actividades regulares de aula. (pág. 125)

Lo anterior responde a una estrategia de la enseñanza que considera que aprender es un largo proceso a través del cual el alumno va reestructurando su conocimiento a partir de las actividades que lleva a cabo. Si un estudiante no aprende, no es solamente debido a que no estudia o a que no tiene las capacidades mínimas, sino que puede ser motivado por las actividades que se le proponen.

Este tipo de evaluación tiene, pues, como finalidad fundamental, una función reguladora del proceso de enseñanza-aprendizaje para posibilitar que los medios de formación respondan a las características de los; estudiantes. Pretende principalmente detectar cuáles son los puntos débiles del aprendizaje más que determinar cuáles son los resultados obtenidos con dicho aprendizaje.

Desde el punto de vista cognitivo, la evaluación formativa se centra en comprender este funcionamiento del estudiante frente a las tareas que se le proponen. La información que se busca se refiere a las representaciones mentales del alumno y a las estrategias que utiliza para llegar a un resultado determinado. Los errores son objeto de estudio en tanto que son reveladores de la naturaleza de las representaciones o de las estrategias elaboradas por el estudiante.

A través de los errores, se puede diagnosticar qué tipo de dificultades tienen los estudiantes para realizar las tareas que se les proponen, y de esta manera poder arbitrar los mecanismos necesarios para ayudarles a superarlos. Pero también interesa remarcar aquellos aspectos del aprendizaje en los que los estudiantes han tenido éxito, pues así se refuerza este aprendizaje. Por tanto, se puede decir que:

la evaluación formativa pone el acento en la regulación de las actuaciones pedagógicas y, por lo tanto, se interesa fundamentalmente más en los procedimientos de las tareas que no en los resultados. En resumen, la evaluación formativa persigue los siguientes objetivos: la regulación pedagógica, la gestión de los errores y la consolidación de los éxitos. (Ballester & Sanmartí, 2000, pág. 28)

También, desde la teoría del aprendizaje desarrollador, se habla de la evaluación desarrolladora, la que se comprende como un proceso, que permite el desarrollo holístico de la personalidad del estudiante y de sus potencialidades durante toda su vida, a partir de un proceso continuo de apropiación de la experiencia socio-cultural e histórica. En una forma particular, la evaluación del aprendizaje desarrollador se ha de comprender como la valoración del proceso y los resultados integrales del aprendizaje de los discentes, como resultado de los efectos fundamentales de orientar y regular la enseñanza para el logro de los propósitos tanto informativos como formativos.

La evaluación desarrolladora posee sus características esenciales, como las siguientes: Su propósito consiste en interrelacionar la teoría con la práctica, lo que permite argumentar, demostrar, proponer, para facilitar el desarrollo de un proceso comprensible y razonable que permita fortalecer el pensamiento tanto abstracto como concreto. Posee *claridad en la ejecución* de ``x`` proceso para su respectiva solución en diferentes situaciones problemáticas. *Proporciona la posibilidad* al discente de modelar, enfrentar y resolver sus problemas cotidianos. (Reinoso & Ballester, 2013, pág. 6)

Igualmente, los tipos de evaluación en función de las herramientas empleadas y los criterios a evaluar; evaluación holística, continua, informal y cualitativa, han contribuido al establecimiento idóneo en la interacción social en los distintos niveles educativos institucionales y en la acción del proceso de enseñanza aprendizaje. En esta misma secuencia, la evaluación cualitativa se caracteriza por la tendencia holística como abarcadora de todo el proceso.

Se reconoce que en la práctica se incluyen acciones cuantitativas como medir y clasificar, sin embargo, tal como aclaran Chaviano & Baldomir (2016), el problema de la definición está en delimitar hasta dónde llegan los atributos cuantitativos y cualitativos del objeto de evaluación del aprendizaje. (pág. 195).

Se trata de un tipo de evaluación que debe sustentarse en prácticas cuyo propósito sea comprobar lo que el educando ha asimilado o sabe. Se trata de valorar los logros que se han alcanzado, ya que la evaluación es parte indispensable del proceso de enseñanza-aprendizaje y uno de sus propósitos es el de informar a los a todos los involucrados del contexto educativo, sobre los logros o avances alcanzados por parte del discente.

Por tanto, se debe resumir que en esta investigación se asumen la evaluación formativa y desarrolladora; no a la sumativa de forma aislada del proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que evaluar no es calificar, sino que esta es una acción de la evaluación que permite expresar, de modo resumido, un juicio evaluativo y que se puede manifestar de maneras diversas (símbolos, adjetivos calificativos, informes descriptivos valorativos u otras).

Según Granados & Treviño (2018), la evaluación, desde el enfoque formativo, no se centra en elaborar un juicio para calificar y determinar, la acreditación o reprobación de los estudiantes como punto final, sino

(...) en una valoración integral de múltiples elementos que intencionadamente insertamos en la planificación del proceso educativo en la planeación didáctica y que nos permiten conocer si se alcanzan los objetivos de aprendizaje, además, se tiene la oportunidad de rectificación y mejora del planteamiento de nuestras estrategias, tipos de evaluación, técnicas e instrumentos incluidos desde el inicio. (pág.19)

La evaluación educativa, por lo tanto, debe ser entendida como análisis cualitativo de las transformaciones del sujeto educable como consecuencia de sus múltiples interacciones y relaciones recursivas, en acciones de coevaluación o heteroevaluación, con los compañeros del aula y el profesor, hasta transitar de ser

evaluado a autoevaluarse. En este sentido, Castro (2014), propone que "(...) ha de considerar la complejidad creciente de las tareas que resuelve el sujeto de aprendizaje, en correspondencia con la independencia creciente del mismo, hasta alcanzar su forma superior, la autoevaluación." (pág. 6)

Por tal razón, la evaluación formadora, para el autor de esta investigación, constituye un referente esencial e importante en el presente trabajo de investigación.

La concepción de la construcción del conocimiento y la revelación de valores en espacios comunicativos explícitamente hace de la evaluación un proceso sistemático que no sólo mide conocimientos y habilidades, sino que los produce y revela para su respectiva verificación, reflexión, con la intención de tributar a la mejora y perfección de los procesos.

La acción evaluativa, su estructura, significado y sentido, debe convertirse en una "herramienta" de aprendizaje y de enseñanza, que coadyuve a la autorregulación de los participantes, tanto del que enseña como del que aprende. Sobre este aspecto, Cancio (2008) expone que:

El proceso de evaluación del aprendizaje consiste en, analizar cuantitativamente, y, en consecuencia, cualitativamente los cambios que se han efectuado sistemáticamente en los estudiantes en relación con el rendimiento académico y el nivel de desarrollo de la personalidad a lo largo de un ciclo de enseñanza-aprendizaje (pág.56).

La evaluación debe indicar aquello que el estudiante no tiene, pero puede tener por la acción transformadora de la enseñanza, en especial, aquellas adquisiciones que aún no puede hacer de modo autónomo con los medios psicológicos que posee, pero sí con determinada ayuda y, por tanto, informar sobre las direcciones potenciales del desarrollo del estudiante. Si se asume que el proceso de enseñanza-aprendizaje es un proceso comunicativo y formativo, y que la evaluación del aprendizaje también lo es, tiene, de modo consecuente, que ser

participativa, como condición para que cumpla sus funciones y por derecho legítimo de los sujetos implicados.

Actualmente, las concepciones más modernas en el campo de la Pedagogía y la Didáctica proporcionan mucho espacio al papel protagónico de los estudiantes como elemento activo dentro del proceso. Hoy día se subraya la importancia de la apertura en la participación de los sujetos, emplear diversos agentes y fuentes personales en la evaluación, combinar la autoevaluación y la heteroevaluación, entre profesores y estudiantes. Uno de los efectos más relevantes de la evaluación sobre el aprendizaje, se refiere a su contribución en la formación de cualidades en los estudiantes como la autonomía, la reflexión, la responsabilidad ante sus decisiones, la crítica. Durante la evaluación el estudiante aprende, desarrolla sus cualidades, capacidades, intereses.

Como manifiesta Stenhouse (1984), “para evaluar hay que comprender. Cabe afirmar que las evaluaciones convencionales del tipo objetivo no van destinadas a comprender el proceso educativo. lo tratan en término de éxito y de fracaso” (pág. 139). Esto se vincula con lo expresado por Marfil (2010), quien asegura que “el profesor debería ser un crítico y autocrítico; es decir, no ser un simple calificador” (pág. 5).

Igualmente, el éxito del que enseña sólo puede definirse a partir del que aprende. En el mismo sentido, Cronbach (1981), recoge en una de sus tesis sobre evaluación que el evaluador es un educador, por tanto, debe de reflexionar en una forma constante sobre su práctica pedagógica en su diario actuar para recolectar datos e información valiosa a partir de ciertos instrumentos que le permita identificar debilidades y fortalezas las cuales deben ser analizadas e interpretadas para la emisión de juicios de valor y tomar decisiones constantes acerca del proceso de aprendizaje y desempeño del estudiante.

Su éxito debe ser juzgado por lo que otros aprenden, “a partir del desarrollo de sus habilidades, destrezas, hábitos, capacidades, competencias pedagógicas, valores, personalidad, de tal forma que a futuro se conviertan en profesionales

eficientes y a partir de ello tributen al desarrollo de su respectiva nación” (Picardo, 2002, pág. 12).

En la medida en que un sujeto aprende, simultáneamente evalúa: discrimina, valora, critica, opina, razona, fundamenta, decide, enjuicia, entre lo que considera que tiene un valor en sí y aquello que carece de él. Esta actividad evaluadora, que se aprende, es parte del proceso educativo, que como tal es continuamente formativa. Si la evaluación no es fuente de aprendizaje, queda reducida a la aplicación elemental de técnicas, reduciendo u ocultando procesos complejos que se dan en la enseñanza y en el aprendizaje.

Por ese motivo, evaluación es al mismo tiempo responsabilidad de quien ejecuta la acción. Por eso es importante que:

Los resultados nos deben permitir identificar logros y detectar posibles causas de debilidades en el proceso de enseñanza-aprendizaje, con el propósito de diseñar estrategias para superar los problemas y afianzar los logros. Evaluar por evaluar es antiético; la evaluación debe de encaminarse a producir cambios en evaluador, en la planificación evaluativa, en el currículum y en las actitudes del evaluador. (Fernández, 2014, pág. 44)

El autor de esta investigación considera que para que la evaluación, en sentido general, cumpla con la mejora del aprendizaje debe tenerse en cuenta el proceso educativo en su totalidad y a la clase como forma de organización fundamental. En la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje, el evaluar forma parte de la dinámica que, desde el inicio de cada actividad docente, está determinada por la relación objetivo de aprendizaje-contenido-método-evaluación; estos se encuentran integrados como un todo y nunca como elementos aislados.

Además, cada maestro debe tener presente que lo más importante no es evaluar, ni ejecutarla con la calidad requerida, lo más importante es saber cuáles son los objetivos o propósitos considerados en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, cuáles de estos aspectos son necesarios e importantes para el desarrollo holístico de los estudiantes, y en qué momento de la clase o curso

es más favorable considerarlos para que se puedan convertir en herramientas importantes para la mejora del proceso pedagógico.

En resumen, son tres elementos constitutivos que explican el significado de evaluación del aprendizaje: a) La evaluación diagnóstica, formativa y sumativa deben entenderse de manera holística, a fin de que las decisiones sean informadas y planteen la alternativa de seguir desarrollándose para apostarle al aprendizaje significativo; b) La evaluación como proceso es –en términos generales- una actividad formativa y formadora, ligada indisolublemente a la capacidad que tiene el estudiante para apropiarse de los objetivos de aprendizaje; c) La evaluación como producto es mejora en la medida que se articula con la evaluación formativa. Por lo tanto, el producto se vincula con las cifras, lo cual le permite emitir juicios de valor para la toma de decisiones adecuadas a la mejora y el perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Conclusiones parciales del capítulo I

- Los referentes históricos y conceptuales que se tomaron como base para el estudio científico de la evaluación como categoría didáctica se centraron en los aportes de Santos (2014) acerca de la importancia de la formación del sujeto que aprende (el estudiante de ciencias de la educación), la manera en que construye su aprendizaje mediante la asunción de procesos cualitativos de una evaluación consciente. Además, las especificaciones teóricas apuntan que la investigación tomó como base a Gronlund (1973) y Lafourcade (1969) sobre la taxonomía, funciones y características de la evaluación como disciplina científica, de modo que representara el contenido pedagógico de las etapas del proceso didáctico (preparación psíquica del alumno para la asimilación de conocimientos, transmisión, diálogo y comprensión de conocimientos, aplicación de conocimientos y consolidación) y la ubicación holística de la evaluación como un eje trasnversal en la acción de enseñar y aprender.

- Para proponer una estrategia de superación sobre la evaluación, se asumió los siguientes aspectos claves:
 - a) Los estudios de la evaluación deben asumirse como una necesidad inalienable en el ejercicio de la docencia superior, dado que la evaluación es proceso de aprendizaje, es construcción y reconstrucción del conocimiento, una consolidación de los valores y proceso éticos-morales que deben formar parte de los diseños curriculares.
 - b) El encuentro con una evaluación holística permitió cambiar la concepción de este proceso, dado que la mejora de la práctica educativa es al mismo tiempo cualificación de la enseñanza y del modelo educativo universitario que, organiza y determina la hoja de ruta para desarrollar plenamente los principios y funciones de la evaluación establecidos en la Ley Orgánica de la Universidad de El Salvador, Ley de Educación Superior, entre otras.
 - c) La didáctica es la ciencia pedagógica que revela la concepción de la evaluación como una actividad interdisciplinaria, ejercida en la dinámica de la clase y reestructurada en los niveles de concreción del currículo: interacción y comunicación, enlace entre la teoría y la práctica, autonomía del docente, desarrollo individual del estudiante.

Capítulo II: Diagnóstico de la evaluación como componente didáctico en la Licenciatura en Ciencias de la Educación

Tomando en consideración los fundamentos del proceso de aprendizaje, planteados anteriormente y que se consideran en el capítulo uno, se esboza el diagnóstico correspondiente al objeto de estudio, a fin de tener un panorama más amplio y específico del estado actual de la evaluación del proceso de aprendizaje, así como su cultura y la aplicación por parte del docente en la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Facultad Multidisciplinaria de Occidente- Universidad de El Salvador.

2.1 La evaluación como componente didáctico: caracterización y operacionalización

Sobre la base de la evaluación formativa y formadora, el autor de esta investigación, asume como esencialidad, el significado holístico de la evaluación, su interdisciplinariedad (toma en cuenta conocimientos y experiencias culturales del docente, experiencias previas de los estudiantes y el contexto en que se desenvuelven) y fundamento para cambiar las prácticas evaluativas a partir del sometimiento a escrutinio crítico de las formas de enseñar y aprender. En ese sentido, para el presente autor, se debe examinar el contexto evaluativo que es, a fin de cuenta, el mismo contexto en que se produce el aprendizaje y la manera en que los estudiantes van avanzando mientras se desarrolla el proceso didáctico.

Esto quiere decir que la búsqueda de la mejora en el aprendizaje es cuando el estudiante se apropia de los objetivos educativos, los supera y, por supuesto, transforma aquellas condiciones y peculiaridades psíquicas que son vitales cuando se desarrolla el proceso didáctico en sus etapas fundamentales: preparación psíquica del alumno para la asimilación de conocimientos, transmisión, diálogo y comprensión de conocimientos, aplicación de conocimientos y consolidación (Danilov, 1968).

En consecuencia, el autor considera como base los aportes de Hidalgo y Murillo (2017), dado que su referencia está orientada hacia aquellas concepciones que se explicitan como un “sistema organizado de creencias, originadas en las experiencias del individuo y desarrolladas a través de las interacciones en las que participa” (pág. 108). La dinámica de este proceso se encuentra sustentado en aquella evaluación con proyecciones, planificaciones y aplicación de estrategias, a fin de que no solo existe la evidencia de que el estudiante ha aprendido, sino que el docente ha mejora cualitativamente (Moja, 2016).

Desde este ángulo, cuatro son las vertientes en que se basa esta concepción que el investigador ha asumido:

- *La evaluación como mejora*: comprendida como una actividad que proporciona información útil para transformar la práctica docente, así como el aprendizaje de los estudiantes.
- *La evaluación como herramienta de rendición de cuentas del proceso pedagógico*: entendida como un instrumento para que los docentes demuestren que realizan correctamente su trabajo y que éste sirva para que los estudiantes alcancen los estándares educativos planteados y sea, por lo tanto, de calidad.
- *La evaluación como instrumento de rendición de cuentas del propio estudiante*: considerada como el momento en el que los estudiantes demuestran sus aprendizajes y el grado de consecución de los objetivos planteados.
- *La evaluación como un proceso irrelevante*: concibiendo la evaluación como un proceso poco útil para el aprendizaje ya que solo sirve para calificar y clasificar al alumnado, lo cual afecta a su autoconcepto y no ayuda a su aprendizaje. (Hidalgo & Murillo, 2017, pág. 111)

Básicamente, se trata de concepciones del docente, de cómo la ve la evaluación, las prácticas que desarrolla y la capacidad que posee para superarse así mismo; o sea, el cambio en las prácticas evaluativas es un cambio voluntario

(aunque asista a cursos o capacitaciones), definido por su compromiso por cambiar los contextos de aprendizaje que se gestan en los procesos pedagógicos, influenciados por múltiples factores y creencias acerca de la educación y la cultura. Al respecto, Torrance (1995) afirma que la evaluación se ve influida por las ideas del docente, asumidas por su historia y experiencias, en el que su concepción está determinada por su tendencia a considerar que lo que se transforma es la persona del estudiante. Por lo tanto, en “un proceso de cambio evaluativo es fundamental implicar a los docentes en ella y que compartan su propósito, de lo contrario, no van a cambiar sus concepciones ni con ello su práctica evaluativa” (Hidalgo & Murillo, 2017, pág. 116).

El autor considera que el contexto determina las concepciones y las prácticas de la evaluación, además, si se tiene claridad en que hay que brindarle al estudiante un adecuado acompañamiento, entonces es evidente tomarlo en cuenta durante el proceso de enseñanza aprendizaje de la Licenciatura en Educación y que, en ese sentido, no exista motivo alguno para evadir tal responsabilidad. Esto implica que la práctica evaluativa es el objeto de estudio de esta investigación, en tanto que representa el punto de partida para arribar a una propuesta que se cohesione y garantice mejora cualitativa en la aplicación de técnicas evaluativas y en la asunción de su eje vertebrador.

En consecuencia, se plantea a continuación las concepciones prioritarias que para el autor deben considerarse:

- Conocimiento de las etapas del proceso didáctico y la ubicación de la evaluación como proceso holístico (construcción y reconstrucción).
- Nivel de participación del estudiante en términos de evaluación durante el proceso de aprendizaje.
- Reconocimiento de su responsabilidad y dedicación en las tareas que se le asignan y su rendimiento académico.
- Utilización de una variedad de técnicas e instrumentos que han de edificarse y administrarse, basadas especialmente en las funciones de la evaluación.

- La modalidad y momento oportuno en que han de ser informados los resultados de la evaluación a los estudiantes y si fuese necesario a los padres de familia.
- Utilización de la autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación como herramientas claves para identificar y superar tanto las debilidades como las fortalezas tanto en el estudiante como durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Utilización de los resultados no con la intención de poder, humillación sino de comprensión, mejora y perfección durante todo el proceso pedagógico.
- Aptitud del docente y estudiante antes, durante y después de la evaluación del aprendizaje.
- Concatenación de los objetivos de aprendizaje con las técnicas e instrumentos de evaluación.
- Uso de la evaluación como instrumento importante para verificar el logro de los objetivos de aprendizaje.
- Las técnicas evaluativas utilizadas se encuentran en correspondencias con los instrumentos de la evaluación.

En consecuencia, se hace necesario e importante tomar en cuenta los indicadores para interrelacionarlos tanto con la cultura de la evaluación formativa del docente y *formadora* por parte del estudiante igualmente, con la evaluación como categoría edificada conceptualmente en el primer capítulo de la actual investigación. Por su parte, constituyen un mecanismo esencial en la dirección del diagnóstico ejecutado, así mismo, permita captar el sentido y adecuación al contexto del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por tanto, sobre la base de los referentes teórico-metodológicos y normativos, abordados en el capítulo I, se asume que **la evaluación como componente didáctico**, en la Licenciatura de Ciencias de la Educación en El Salvador, consiste en la planificación y ejecución de **acciones y procederes**

evaluativos de los docentes, durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, mediante el diálogo e intercambio de roles en la evaluación como componente regulador, formativo y desarrollador, en función de contribuir con la mejora de la calidad de la educación.

En correspondencia con esta definición operacional asumida, se asumen las dimensiones de este objeto de estudio lo siguiente: a) Acciones y procederes evaluativos de los docentes, durante el proceso de enseñanza-aprendizaje b) Diálogo e intercambio de roles en la evaluación, durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los indicadores se construyeron siguiendo la lógica de estas dimensiones y la concepción educativa asumida por el autor de esta investigación, a fin de concretar la dinámica dialéctica existente la docencia y los estudiantes como agentes educativos. Estos sirvieron de base para la caracterización del estado actual del objeto de estudio, la validación de la estrategia didáctica sobre la evaluación y la valoración de sus resultados.

Tabla 1.

Indicadores de la evaluación como categoría didáctica

Categoría	Variable	Dimensiones	Indicadores
La evaluación como categoría didáctica en la Licenciatura de Ciencias de la Educación en El Salvador	Evaluación como categoría didáctica	I. Acciones y procederes evaluativos de los docentes, durante el proceso de enseñanza-aprendizaje	<p>1.1.1 Se utiliza la evaluación diagnóstica para identificar las fortalezas y debilidades de conocimientos previos relacionados con los contenidos del curso o asignatura, con el propósito de hacer reajustes curriculares.</p> <hr/> <p>1.1.2 Emplean variedad de técnicas de evaluación para identificar el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje y de cada clase.</p> <hr/> <p>1.1.3 Los instrumentos o actividades para evaluar a los discentes son coherentes con los objetivos de aprendizaje y desarrollo de cada clase.</p>

1.1.4 Ofrecen oportunidades para que los discentes determinen su ritmo de aprendizaje y valoren causas de las dificultades, así como posibles soluciones.

1.1.5 Propician que los estudiantes, de forma protagónica, participen en las actividades de crítica, autocrítica, autorregulación y heterorregulación sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje.

1.2.1 Aprovechan las oportunidades que se les da para determinar su ritmo de aprendizaje y valorar causas de las dificultades, así como posibles soluciones.

1.2.2 Participan de forma protagónica en las actividades de crítica, autocrítica, autocritica y heterorregulación sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje.

1.2.3 Se motivan por mejorar su aprendizaje, a partir del diálogo que establecen con sus profesores sobre sus dudas, inquietudes y necesidades personales y profesionales.

1.2.4 Aprenden de los errores detectados en las evaluaciones realizadas con ayuda de los profesores, lo cual les ayuda a mejorar su aprendizaje y formación profesional.

II. Diálogo e intercambio de roles evaluativos, durante el proceso de enseñanza-aprendizaje

2.1.1 Promueven intercambios con los estudiantes, en algunas clases, en los cuales se analicen, entre todos, los logros o dificultades de cada estudiante, a partir del diagnóstico inicial.

2.1.2 Realizan actividades evaluativas en las que son los estudiantes quienes, a partir de las diferentes categorías del proceso de enseñanza-aprendizaje, valoran la dirección de este por el docente.

2.1.3 Propician que los estudiantes analicen causas y propongan soluciones, tanto para el que aprende como para el que enseña.

2.1.4 En clase se realiza, al menos, una actividad evaluativa, individual o colectiva, que permita valorar si el objetivo de esta fue cumplido, así como proponer, entre todos, posibles soluciones y reajustes.

2.2.1 Son protagonistas en los intercambios con los profesores, en algunas clases, en los cuales se analicen, entre todos, los logros o dificultades de cada estudiante, a partir del diagnóstico inicial.

2.2.2 Se motivan al participar en actividades evaluativas en las que son los que, a partir de las diferentes categorías del proceso de enseñanza-aprendizaje, valoran la dirección de este por el docente.

2.1.3 Analizan, con nivel de profundidad, causas y proponen soluciones, tanto para el que aprende como para el que enseña.

2.1.4 En clase realizan, al menos, una actividad evaluativa, individual o colectiva, que permita valorar si el objetivo de esta fue cumplido, así como proponer, entre todos, posibles soluciones y reajustes.

Nota: Hace referencia a los indicadores de las variables del objeto de estudio: la evaluación como categoría didáctica.

2.2 El estado actual de la evaluación como componente didáctico

El diagnóstico se llevó a cabo, en primer lugar, en el período 2018-2019. Pero por cuestiones de la pandemia COVID-19, se realizaron formulaciones pertinentes en algunos indicadores y en la concepción de la categoría didáctica (componentes) y luego en el significado de superación pedagógica. Por eso, durante el período 2021-2022, se realizaron dichos ajustes, incluyendo la población-sujetos de estudio. La población de la presente investigación estuvo constituida por 15 docentes de la Unidad de Educación y 77 estudiantes (Diseño y Aplicación de Currículo; Didáctica

General II) correspondientes a la Licenciatura en Ciencias de la Educación en la Especialidad de Primero y Segundo Ciclos de Educación básica.

De forma intencional, se determinó el tamaño de la muestra: 7 docentes y 15 estudiantes de las asignaturas seleccionadas, según criterio por conveniencia, en el sector docente y en los estudiantes (nivel de avance en la carrera, conocimientos y experiencias adquiridas, aprendizajes previos). A continuación, se presenta dicha distribución:

Tabla 2.

Configuración de la muestra de alumnos referente al diagnóstico

ASIGNATURAS	NÚMERO DE ESCUESTADOS
Didáctica General II	7
Diseño y Aplicación de Currículo	8
Total	15

En el caso de los docentes, se tomó en cuenta el criterio de interés de participar en un proceso de tal naturaleza, deseando modificar sustancialmente la cultura de la evaluación y su perspectiva como eje vertebrador en las etapas del proceso didáctico. La Tabla 3 muestra tal correlación, visualizando la realidad en que se desarrollan los docentes:

Tabla 3.

Configuración de la muestra de docentes referente al diagnóstico.

Asignaturas	Número de encuestados	Número de entrevistados
Evaluación Educativa	1	1
Pedagogía General	1	0
Didáctica general I	1	1
Diseño y Desarrollo Curricular	2	1
Diseño y Desarrollo Curricular de los	1	1
Estudios Sociales		
Métodos de Investigación Educativa	1	0
Total	7	4

Para concretar la administración de instrumentos y técnicas para la recolección de información, se dispuso de un análisis documental como punto de partida; a continuación, se dispuso de una encuesta a estudiantes y docentes, entrevistas a las autoridades, a los especialistas y observaciones de clases en la carrera de Licenciatura en Ciencias de la Educación.

2.2.1 Encuesta a estudiantes y docentes: Resultados

El diagnóstico surge a partir de la administración de la encuesta a alumnos y profesores de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de Primero y Segundo Ciclos de Educación Básica de la Facultad Multidisciplinaria de Occidente (FMO-UES). Los resultados obtenidos se valoraron de forma detallada, lo cual indicó que no existe una diferencia significativa entre los agentes educativos (educador-estudiante), en ese sentido se muestra y se valoran los respectivos resultados que a criterio del presente trabajo de investigación merecen mayor relevancia o significación.

Considerando el diagnóstico relacionado al proceso de enseñanza-aprendizaje, gran parte de los estudiantes (93%) manifestaron que esta evaluación se utiliza para identificar las fortalezas y debilidades de conocimientos previos relacionados con los contenidos del curso o asignatura, con el propósito de hacer reajustar curriculares al proceso pedagógico.

En relación a la evaluación se debe de poseer una concepción diferente a la que posee actualmente el sector docente, por su parte, los estudiantes manifiestan, un (53%) exponen que son coherentes los instrumentos de evaluación, utilizan portafolios, exámenes, mapas conceptuales, corresponden a la actividad indicada, otro (20%) plantea que son incoherentes los instrumentos de evaluación, un que algunos docentes deben acercarse más a sus alumnos para comprobar el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje, también, un (27%) declara que las actividades evaluativas son incoherentes con los objetivos de aprendizaje no contribuyen al desarrollo cognitivo del estudiante.

En ese sentido, la evaluación de los aprendizajes en la Licenciatura en Educación a ejecutarse contantemente y sistemáticamente, es decir durante el desarrollo de la asignatura o curso, lo cual concuerda con la concepción de la evaluación procesual que se aboga y promueve el presente trabajo de investigación, en consecuencia, en la medida que se considere la evaluación del aprendizaje como un proceso y no un suceso, es posible que se identifiquen fortalezas que han de ser superadas y debilidades que necesariamente han de ser fortalecidas, que permitan el desarrollo de competencias holísticas significativas en el los estudiantes de la Licenciatura en Educación.

2.2.2 Entrevista a docentes y autoridades de la institución: Resultados

Las opiniones manifestadas de los 4 docentes entrevistados precisan en que La evaluación de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de Primero y Segundo Ciclos de Educación Básica se caracteriza por lo general en ser tradicional, desfasada, así como, el uso de una variedad de concepciones y prácticas evaluativas utilizadas por lo general son para fiscalizar o controlar al estudiante durante el desarrollo del proceso pedagógico de la Licenciatura en Ciencias de la educación.

Las opiniones expresadas en términos generales por los docentes denotan lo siguiente:

- a) Se hace mucho uso de la prueba papel y lápiz y ponencias y por lo general se cae en el abuso.
- b) La evaluación se suele utilizar para amenazar al estudiante por múltiples motivos.
- c) No se le brinda importancia a la evaluación del aprendizaje como categoría didáctica importante durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, olvidando que los estudiantes en el futuro serán profesionales, docente y probablemente repliquen la práctica evaluativa

de sus mentores, por tanto, este tipo de decisiones no tributa ni a la formación profesional ni a la calidad de la educación.

- d) La evaluación se utiliza en términos generales para acreditar, desacreditar, fiscalizar y controlar en aprendizaje del estudiante.
- e) La normativa de la evaluación del aprendizaje institucional debe de considerar estrategias metodológicas sólidas y en correspondencia a los avances y actualización que va experimentando la pedagogía y la didáctica, lo cual contribuirá a la perfección de las tareas y actividades evaluativas formativas holísticas-significativas.
- f) Algunos docentes manifiestan su crítica en relación con la evaluación durante la práctica y expresan su deseo e interés por perfeccionar su práctica evaluativa, para volverla activa, sistemática y más consciente durante el proceso de enseñanza aprendizaje.

Las autoridades manifestaron los siguientes criterios:

- La autoevaluación es muy importante, pero no siempre se consigue que los alumnos la realicen.
- Durante el proceso pedagógico se debe tomar en cuenta la evaluación diagnóstica, sumativa y formativa.
- Un aspecto importante de la evaluación del aprendizaje radica en que el docente debe ser evaluado por el estudiante ciclo a ciclo.
- En la planificación pedagógica debe considerar la interrelación entre todos los elementos didácticos.
- Por lo general la evaluación del aprendizaje responde a los intereses y necesidades del docente cuando debería ser lo contrario.
- En la normativa institucional se establecen claramente los lineamientos generales acerca de la evaluación del aprendizaje, pero la evaluación está condicionada a la prudencia y procedimientos de los docentes.
- Muy débil la capacitación y actualización en el sector docente sobre el desarrollo y evolución que se va generando en la evaluación del

aprendizaje en el contexto nacional, porque se cree que el docente actualiza sus conocimientos a nivel de los posgrados.

La información obtenida indica la apreciación o tendencia que poseen las autoridades de encontrar no una responsabilidad sectorial sino compartida en términos de la evaluación del aprendizaje. Por ejemplo, no se capacita de forma constante al sector docente en términos de la evaluación del aprendizaje, porque se sobre entiende o se cree que los docentes son preparados, instruidos y educados en los posgrados, pero es importante recalcar lo que ocurre realmente, no todos los cursos pedagógicos que se sirven en los posgrados de la institución toman en cuenta la orientación o preparación de la evaluación de los aprendizajes además, algunos docentes no están interesados en seguirse profesionalizando.

Por otra parte, cabe destacar que no todos los docentes de la Facultad Multidisciplinaria de Occidente poseen la oportunidad para estudiar, prepararse, en los diferentes postgrados que se imparten según su especialidad por diferentes razones: compromisos particulares, estímulos, interés por seguirse profesionalizando, tiempo, situaciones personales, entre otras.

Por ese motivo, se deben de potenciar incentivos de diferente naturaleza a nivel de la institución para generar motivación e interés en el sector docente, con ello se estaría valorando su esfuerzo en lo económico, humano, material y dedicación a su profesionalización, importante para responder al encargo que la sociedad salvadoreña la ha encomendado a la Universidad de El Salvador, el de formar profesionales altamente calificados en la ciencia, arte y hoy en día en las tecnologías de la información.

2.2.3 Entrevista a especialista sobre el estado actual de la evaluación al interior de la Licenciatura en Ciencias de la Educación

Se entrevistaron a cuatro docentes-especialistas de la Facultad Multidisciplinaria de Occidente (Licenciados en Ciencias de la Educación), de los cuales se recogió información valiosa acerca de la evaluación. Cada uno de estos,

con su visión particular de concebir dicho proceso. Entre los criterios expresados relacionados con el objeto de estudio, uno de estos ha expresado que “Se hace necesario discutir temas sensibles, cuando en la práctica se comenten errores. por ejemplo, en evaluación de los aprendizajes, en el diseño de pruebas, la no aplicación variada de técnicas e instrumentos de evaluación. Se cree que cuando se administra un examen se está evaluando, cuando el instrumento que se administra ni tan siquiera, está debidamente elaborado (...). “

Además, el maestro González (2022) manifiesta que cuando se evalúa un ensayo no es cualitativo sino cuantitativo porque se otorga una nota, por tanto, no se debe observar la evaluación formativa como valores; participación, respeto, disciplina, responsabilidad, lo formativo no logra entenderse sin lo formador, por ejemplo, los trabajos asignados hay que revisarlos conjuntamente con el estudiante, cara a cara no a escondidas, en ciertas ocasiones al estudiante bueno todo se le aprueba por tanto se entra en prejuicio, por el simple hecho que se identifica como bueno y se lo otorgan características que no las posee o por lo menos “x” trabajo que presenta no las tiene.

Se debieran identificar las fortalezas y debilidades e indicar su respectiva mejora, corrección, por tanto, a la evaluación formativa no se le debe proporcionar mucho tiempo en su entrega porque el estudiante llano está construyendo si no reconstruyendo. En ese sentido, lo formador tiene que ver con la tarea constructiva y reconstructiva, para tener una mayor referencia de la tarea, una mejor justicia cuando se hace presente lo formativo , lo cual indica que se está ante en una evaluación formativa, cuando la actividad se vuelva en su esencia formadora, cuando el estudiante en su desarrollo de la actividad hace uso de lo retrospectivo y la autoevaluación, significa entonces que la misma actividad y desafío del estudiante tributa a su formación.”

Además, comenta Robinson, en lo que todos coincidimos es en la extraordinaria capacidad que tienen los niños, en su capacidad de innovación. Todos los niños tienen un extraordinario talento, pero Robinson opina que los educadores «lo derrochamos despiadadamente». Para el autor, la creatividad es

tan importante en la educación como en la alfabetización y debe tratarse con la misma importancia (Robinson, 2014).

Los estudiantes no deben tener fobia a equivocarse, ese es el punto de partida. Estar equivocado no es lo mismo que ser creativo, pero sabemos que, si no estamos preparados para equivocarnos, nunca llegaremos a nada original y cuando los niños avancen en su edad, la mayoría de ellos han perdido esa capacidad. Se han convertido en personas temerosas de equivocarse. Y el resultado es que educamos a las personas alejándolas de sus capacidades creativas.

Adicionalmente, para llegar a la creatividad se debe tener conocimientos originales, pero para llegar a la originalidad se debe tener claro que equivocarnos no es pecado, y lo que nos enseñan nuestras escuelas es a qué no nos equivoquemos y cuando no nos equivocamos no llegamos a nuestro pensamiento original, por lo tanto, no se puede ser creativo, por lo general nuestras instituciones educativas terminan con la creatividad innata del estudiante.

2.2.4 Resultados de observaciones a clases

El diagnóstico correspondiente a la práctica evaluativa por parte del sector docente de la Licenciatura en Ciencias de la Educación se fortaleció con los resultados obtenidos en la observación correspondiente al total de 12 clases a los docentes que imparten las asignaturas que se enumeran a continuación: Didáctica General II, Evaluación Educativa, Diseño y desarrollo curricular, lo que permitió cerciorarse de las fortalezas y debilidades en términos de evaluación a partir de las diferentes observaciones que se realizaron de forma directa durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Licenciatura en Ciencias de la Educación.

Con el objeto de lograr recopilar la respectiva información del quehacer evaluativo de la Licenciatura en Educación se hizo necesario auxiliarse de una guía de observación de clases (Anexo A), la cual incorpora ciertas variables e indicadores que se vinculan directamente con el trabajo de investigación. Para lograr una mejor apreciación y concreción del desarrollo pedagógico (la clase), se plantea para un

mejor análisis y su respectiva valoración algunos criterios y sub criterios como los siguientes:

- a) Utilización de la planificación como intervención importante en el desarrollo de la clase y las tereas evaluativas
 - Planifica y ejecuta actividades de crítica, autocrática, autorregulación y heterorregulación durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.
 - El docente planifica y ejecuta actividades evaluativas en las que se le permite al estudiante valorar su dirección, analizar causas y proponer soluciones y reajustes en beneficio de los agentes educativos directos.
- b) Intervención del docente durante el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje y ejecución de tareas
 - Utiliza la evaluación diagnostica para identificar aprendizajes previos en el estudiante, con la intención de incorporar reajustes curriculares.
 - Usa la información obtenida del diagnóstico para analizar en común, las debilidades y fortalezas de cada estudiante.
 - Las técnicas, instrumentos y actividades que se emplean para evaluar a los estudiantes son coherentes con el desarrollo de la clase y los objetivos de aprendizaje.
 - Utiliza variedad de instrumentos evaluativos para cumplir con los objetivos de aprendizaje considerados en el programa de estudio.
 - Brinda oportunidad durante el desarrollo de la clase para que los estudiantes reconozcan su ritmo de aprendizaje, causas y posibles soluciones.
 - El estudiante se motiva por mejorar su aprendizaje, logra comunicar sus dudas, inquietudes, así como necesidades personales y profesionales.
 - Los estudiantes participan de forma activa en la crítica, autocrítica, autorregulación y heteroevaluación durante la clase.

- El estudiante aprende de los errores detectados en las evaluaciones realizadas lo cual tributa a su aprendizaje y formación profesional. Toma en cuenta la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación para introducir mejoras al proceso pedagógico y cumplir con los objetivos de aprendizaje.

El desempeño de cada indicador se presenta a continuación:

1. Utilización de la planificación como intervención importante en el desarrollo de la clase y las tareas evaluativas

En relación al 65% de las clases en las que se tuvo la oportunidad de observar las clases, no se pudo notar la existencia de planes como una acción importante para la mediación del sector docente por ejemplo en varias tareas evaluativas se pudo apreciar que en algunas asignaturas las técnicas como los instrumentos de evaluación se utilizan los mismos ciclo a ciclo en ese sentido se cae en la rutina que en nada contribuye al proceso de formación de los estudiantes, por tanto, no son debidamente planificadas y en correspondencia con la innovación pedagógica, didáctica, características, intereses y necesidades específicas de los alumnos de la Licenciatura en Educación, igualmente no se observó en la clase la existencia de un planeamiento de evaluación de los aprendizajes, en concordancia con los objetivos planteados en el programa de la asignatura que le ha sido asignada al docente

2. Intervención del docente durante el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje y ejecución de tareas

Se vuelve indispensable la intervención del docente durante el desarrollo de actividades pedagógicas con el propósito de comprobar la asimilación de habilidades, destrezas, capacidades y competencias pedagógicas, como manifiesta Dewey (2004) “La adquisición de experiencias de aprendizaje durante el desarrollo de actividades en el aula institucional formativa” (pág. 83).

Por otra parte, casi nunca se relaciona la Zona de Desarrollo Real con los conocimientos nuevos, por ese motivo se dificulta o se impide el desarrollo de un

auténtico aprendizaje significativo holístico, cuando principalmente se requiere conocer el Nivel Evolutivo de los estudiantes para poder desarrollar conocimientos actualizados, nuevos acordes a las exigencias actuales que le permitan al estudiante resolver problemas, necesidades e intereses tanto personales como sociales. (Vygotski, 2009, pág. 133)

Además, el 65% relacionado a la observación de las clases se tuvo la oportunidad de observar la débil intervención del docente durante el proceso pedagógico, Además es evidente el débil acompañamiento o asesoría del docente ante las dificultades que se le presentan a los estudiantes en términos de conocimientos específicos y básicos necesarios para la adquisición de nuevos conocimientos, capacidades y competencias pedagógicas que así mismo, le permitan actualizar y robustecer los diferentes conceptos y categorías que ya poseen, al mismo tiempo, es lamentable que el docente continúe desarrollando el programa de estudio sin que se tome en cuenta la urgente necesidad de desvanecer la diversidad de dificultades que los estudiantes poseen en términos de conocimientos, lo que hace sino imposible pero si difícil el logro los objetivos de aprendizaje considerados en los diferentes programas de estudio.

En relación a la conducción y cumplimiento de los objetivos de aprendizaje se observó que en un 65% del total de las clases no se efectúa, mientras que en el 35% restante, se verificó que la conducción y el cumplimiento de los objetivos se realiza parcialmente, puesto que existe una considerable inclinación hacia el qué enseñar (contenidos). En consecuencia, no se expresa de modo exacto los procedimientos que le han de servir de andamio y orientación al estudiante para la ejecución de las diferente actividades que se les asignan en los correspondientes cursos que estudian, por otra parte, existe un débil interés práctico sobre lo que sea ha de aprender (capacidades y competencias de la especialidad) así como, su debida explicación y utilidad en su vida cotidiana y futura práctica profesional eficiente que actualmente está demandando la República de El Salvador a las instituciones de Educación Superior.

3. Mediación pedagógico-didáctica del docente durante el desarrollo de las clases

Un procedimiento clave y de apoyo es la mediación pedagógica durante la ejecución de actividades formadoras heterogéneas por parte de los docentes, posibilita en el sector de estudiantil la puesta en práctica de la autoevaluación y coevaluación para la identificación de fortalezas y debilidades durante su proceso de formación profesional, no obstante, solo se pudo observar en el 10% de las clases.

Lo manifestado anteriormente demuestra la débil atención a las diferencias o particularidades, que le son propias a cada estudiante. Lo que equivale a decir, que todos son tratados bajo una misma condición o por igual, además, se debe considerar una serie de exigencias según sea la actividad pedagógica asignada al estudiante, además, para su respectiva ejecución se hace necesario el papel fundamental del docente como autentico andamio y acompañante esencial para el desarrollo holístico significativo de los estudiantes y logro de los objetivos de aprendizaje. En consecuencia, es visible la práctica débil del accionar de la evaluación mediadora como una categoría didáctica importante durante el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

También, se pudo observar un proceso de evaluación tradicional tecnicista la administración constante de la prueba de papel y lápiz, muchas ponencias convertidas en repetición de conceptos, categorías y que en términos generales no se posea tan siquiera claridad en sus respectivos significados, frágil análisis, reflexiones e interpretaciones, importantes porque exhortan a la investigación y el deseo intenso por el conocimiento, curiosidad y desarrollo de la creatividad científica, relacionados a los procesos y fenómenos del contexto en el cual estudiante se desarrolla, en consecuencia, en el proceso de evaluación toma importancia lo mecánico la aprehensión de conceptos y categorías.

En ese sentido se hace indispensable una evaluación formativa, problematizadora que tribute al análisis, a resolver problemas, y que sea capaz de vincular los conocimientos, saberes y brindarles sentido, esto permitirá que la

información se transforme en conocimiento y este en sabiduría la cual se incorporaría a la práctica cotidiana del estudiante y en el futuro a su práctica profesional.

En lo que compete a la investigación y uso de la web, se pudo apreciar que las generalidades de estudiantes tienen la oportunidad de investigar en internet, pero no la explotan en su proceso de formación, se usa para diferentes propósitos menos para investigar y presentar sus tareas asignadas con fundamentos teóricos, sólidos y científicos.

Durante el desarrollo de muchas clases se observó la utilización de la técnica evaluativa de ponencias, la cual no debe ser criticado su uso si no su abuso, cuando se debería estar explotando el abanico de técnicas e instrumentos de evaluación que permiten desarrollar las distintas zonas del conocimiento; zona de desarrollo real, zona de desarrollo próximo, zona de desarrollo potencial, tal y como las plantea Vygotsky (1979, pág. 133) en su propuesta teórica sociocultural desarrolladora.

En la asignatura de evaluación del aprendizaje se presentaron al pleno técnicas de evaluación edificadas por cada estudiante, acción importante y fértil en el desarrollo de competencias pedagógicas, igualmente, el docente debe de interesarse por qué el estudiante edifique a partir de su actividad práctica sus genuinas definiciones importantes y de gran valor en el proceso pedagógico, más que repetir los conceptos y categorías propuestas por diferentes teóricos, por su puesto sin desmerecer sus importantes aportes teóricos.

Igualmente, en las 4 clases observadas se realizaron actividades prácticas grupales como por ejemplo la elaboración de la prueba objetiva y posteriormente se presentó al pleno, cada grupo explico los lineamientos técnicos y metodológicos que se utilizaron para la elaboración de la prueba objetiva, en consecuencia favoreció el intercambio de experiencias y cooperación no solo al interior del grupo al cual se pertenece sino también entre grupos, por consiguiente tributa a la formación de valores tales como: respeto en las participaciones, tolerancia que tanto se necesita cuando se interactúa y dialoga, cooperación, edificación colectiva de conocimientos a partir del análisis y la reflexión.

Por otra parte, se tuvo la oportunidad de observar que a varios estudiantes se les dificultó la identificación de aciertos y fallas al momento que los diferentes grupos presentaban sus trabajos, en consecuencia, se vuelve complejo cerciorarse del progreso de cada estudiante, por eso es importante la planificación y organización adecuada a cada actividad y encuentro educativo, así como, en buen acompañamiento por parte del docente.

En las cuatro observaciones realizadas en la asignatura de Didáctica General I prevaleció la asignación de actividades individuales, este tipo de decisiones no brinda posibilidad de la interacción estudiantil importante para la asimilación del conocimiento significativo y el intercambio de experiencias de aprendizaje, capacidades para el trabajo grupal, e incluso se recalcó que cada uno debe de ver por su trabajo. Igualmente, se pudo verificar un débil acompañamiento en las actividades asignadas, control constante en el avance de tareas, lo cual complica conocer el nivel de asimilación de conocimientos y capacidades adquiridas tanto a nivel individual como grupal.

Además, se pudo observar que en varios encuentros se entregó separatas acompañadas con una explicación sobre la que sea de ejecutar y responder de “x” tema, sin guía de trabajo alguna que le permita al estudiante tener claridad de la actividad de aprendizaje que realizará, lo que hace pensar que este tipo de prácticas se vuelve una rutina ciclo a ciclo, con este tipo de actividades difícilmente se venzan los objetivos de aprendizaje, lo cual se vuelve pernicioso en la formación de los estudiantes.

4. Intervención del docente en cada encuentro a lo largo de las actividades de verificación y evaluación del proceso

En la asignatura de evaluación del aprendizaje se apreció en un 70% el uso de diferentes técnicas e instrumentos de evaluación, como por ejemplo; Mapas Conceptuales, Dossier, Ensayos, Escalas Numéricas, Escala Grafica, importantes para asimilación, apropiación y comprobación de conocimientos que producen aprendizajes significativos, además, este tipo de actividades casi siempre se realizan en forma grupal, este tipo de acciones deben de realizarse con el

acompañamiento y mediación del docente lo cual, supone generar procesos de dialogización que permitan promover el aprendizaje tanto grupal como autónomo en cada estudiante.

En consecuencia, las estrategias que se utilicen en lo planteado, impactarán durante el proceso pedagógico positivamente, si empre y cuando se caractericen como participativas y creativas, por otra parte, la forma interactiva relacionada al desarrollo de los contenidos curriculares y los recursos didácticos que se seleccionen durante el proceso pedagógico deben de contribuir y potenciar el crecimiento del estudiante, no solo en la comprensión, análisis, reflexión, evaluación, sino también, en la creatividad y la capacidad de aprender a aprender.

Asimismo, la autoevaluación y coevaluación no se tomó en cuenta, lo que equivale a decir que durante el proceso se invisibilizo, es de subrayar que estos tipos de evaluación contribuyen grandemente en la identificación de debilidades y fortalezas no solo en el estudiante sino en todo el sistema institucional, además, constituyen una herramienta clave en el vencimiento o cumplimiento de los objetivos considerados en los diferentes programas de asignatura.

Igualmente, los tipos de evaluación orientan al estudiante sobre el cómo han de participar durante la clase y como evaluarán sus actividades que se le han asignado, lo cual, asegura también, su intervención durante las clases, su sentimiento de identificación grupal, aprecio y valoración en sí mismo.

Al mismo tiempo, se pudo observar la asignación de tareas y su entrega con su respectiva calificación sin observaciones detalladas, con cheques en toda la tarea, prácticamente solo para asignar la puntuación, en consecuencia este tipo de acciones no contribuye al proceso formativo del estudiante, cuando la que se requiere es una revisión evaluativa (constructiva y reconstructiva) precisa tarea importante del docente, la cual permite al estudiante conocer sus debilidades pero también sus fortalezas producto de la elaboración y entrega de su tarea, también es pertinente brindarle la oportunidad de reelaborarla, superarla, para eso se le asignará menos tiempo para su presentación porque ya no estará construyendo sino reconstruyendo su aprendizaje. En ese sentido, este tipo de proceder se le

denomina evaluación formativa-mediadora porque coadyuva al desarrollo cognitivo y significativo del estudiante.

En la clase de didáctica general se pudo apreciar en un 80% de ellas la evaluación se utilizó como una forma de poder, dominio, fobia, fiscalización, además, los resultados de la prueba objetiva no se entregan en los plazos señalados, en la normativa académica institucional por otra parte, la prueba objetiva no se resuelve antes de entregar los resultados, menos aún se plantea juicios de valor, toma de decisiones (Incorporación de nuevas estrategias, técnicas, métodos, procedimientos) que permitan superar tanto las debilidades como las fortalezas que presenta no solo el estudiante sino también el docente, durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, además, estas herramientas para la evaluación auténtica formativa y formadora son claves e importante para el logro de los objetivos de aprendizaje.

En relación con los resultados de la evaluación, solo en un 20% se observó la resolución de las pruebas objetivas y el análisis de los aciertos y fallas en las respuestas, mientras que en el 80% esto no se valoró o apreció. Cuando el docente actúa de esta manera se le dificulta la mejora y perfeccionamiento del mismo proceso de evaluación mediador formativo, cuando lo que se requiere es un tipo de evaluación que promueva, potencie el desarrollo cognitivo del estudiante de tal manera que pueda trascender de la Zona de Desarrollo Real a la Zona de Desarrollo Potencial, lo cual constituye el eje teórico principal que se plantea y defiende en este trabajo de investigación.

5. Interacción psicoafectiva, social y cognitiva durante las clases

El proceso de comunicación fluida entre los agentes educativos directos, constituye una acción recíproca pedagógicas en la vida cotidiana de las instituciones educativas, por medio del cual se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje y el proceso cognitivo entre docente-estudiante. Adicionalmente, la premisa de Vygotsky (2009) indica que la participación conjunta en la actividad constituye el principio que organiza todo acción social.

En la mayor parte de las clases el 95% que se tuvo oportunidad de observarlas, percibió un clima psicológico muy favorable debido a que no se ejecutó ningún tipo de actividad evaluada. En las clases donde se administraron pruebas objetivas y desarrollaron ponencias, el ambiente no fue cómodo y no se apreció en ese momento la existencia de un planeamiento didáctico y evaluativo idóneo en las asignaturas de Didáctica General I, Evaluación del aprendizaje, Diseño y Aplicación del Currículo.

Por otra parte, en la asignatura de Didáctica General, se apreció la incomodidad de muchos estudiantes, por ese motivo no preguntan, no participan por temor a ser humillados en la clase, se logra percibir la imposición del docente durante el desarrollo de la clase lo cual, genera fobia en el estudiante y que esta se vaya intensificando, en cierta acción el docente expreso “ A mi ustedes no me van a sorprender con sus explicaciones” “ Hay que tener claro que el diez es para Dios, nueve para los teóricos y ocho para los estudiantes”.

El tipo de aptitudes anteriormente citado por parte del docente hace pensar que la ejecución de las actividades académicas-didácticas no se están desarrollando en función del tacto pedagógico, sensibilidad, que permitan favorecer el buen diálogo y relación que el docente necesariamente debe establecer con el estudiante, durante el proceso pedagógico con la intención de contribuir al desarrollo holístico significativo del orientado y por lo consiguiente a la formación de excelentes presionales como lo solicita la Universidad, en cargo que la sociedad les ha encomendado a las instituciones de educación superior de la nación.

Por esta razón, en términos generales la interacción y comunicación pedagógica no favorece o promueve la interacción abierta, idónea que genere confianza, certeza, seguridad en los estudiantes lo que complica el desarrollo del proceso de retroalimentación, clave para el trabajo conjunto con los estudiantes lo cual permite mejorar las competencias pedagógicas no solo del estudiante sino también en el mismo docente, esto solo se genera cuando existe un clima de respeto, disciplina y el maestro considere lo que sabe, conoce es clave e

importante en la orientación y apoyo en el proceso de formación académico holística significativa de los estudiantes.

2.3 Resultados de la triangulación de datos (Dimensiones e indicadores)

Los resultados se obtienen, mediante el aprovechamiento de tres tipos de instrumentos que son utilizados en procesos de investigación científica a continuación se enumeran: a) La encuesta a alumnos y profesores, b) La entrevista a profesores y autoridades, c) La guía de observación a clases, instrumentos que permitieron utilizar la técnica por analogía para poder evidenciar la convergencias y divergencias de resultados con la asistencia de la técnica triangulación de datos, como se plantea en este trabajo de investigación el cual permitió, materializar el proceso de diagnóstico, igualmente, se enuncian los resultados integradores siguientes:

En lo relacionado a la dimensión acciones y procederes evaluativos de los profesores, durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, que incluye los indicadores; a) Uso de la evaluación diagnóstica para identificar las fortalezas y debilidades de conocimientos, b) Empleo de variedad de técnicas de evaluación, c) Coherencia de los instrumentos con los objetivos de aprendizaje, d) Oportunidad para determinar el ritmo de aprendizaje, e) Participación protagónica en las actividades de crítica, autocrítica, autorregulación, y heterorregulación del proceso de enseñanza-aprendizaje, en ese sentido, se plantea lo siguiente:

- Se apreciaron carencias en sus conocimientos, las que tienen su origen en la débil fundamentación teórica y técnica-metodológica de índole didáctico relacionada con la modalidad que orienta la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Licenciatura en Ciencias de la Educación. Considerada en las diferentes normativas que reglamentan la Facultad Multidisciplinaria de Occidente, en donde se logra visualizar un enfoque o concepción endeble y obsoleta del proceso evaluativo en términos generales y, en lo particular en determinadas deficiencias de carácter informativo,

formativo y orientadoras que se reflejan en el Plan de Estudio de la Licenciatura (Universidad de El Salvador, 2002, pág. 10).

- Uso de técnicas e instrumentos relacionados con la práctica evaluativa factual-declarativa, sumativa que promueve un tipo de aprendizaje reproductivo que se apoya en la memorización literal, aprendizaje de hechos y repeticiones diversas con predominio en la aplicación de instrumentos supuestamente evaluativos y, como condición positiva gozan de una ambientación del aula y administración favorable, como punto desfavorable la ausencia de una planificación que permita una correspondencia bien marcada entre los objetivos de aprendizaje y variedad de técnicas de evaluación formativa procesual y mediadora que coadyuven con el desarrollo holístico significativo del estudiante y del proceso pedagógico que ha de caracterizarse por su la calidad educativa.
- Insuficiente participación e información relacionada con los criterios con los que han de ser evaluados los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, así como el débil análisis siguiente a los resultados alcanzados, lo cual coincide con la falta de participación u opinión por parte de los estudiantes.
- Ausencia de criterios sólidos en la planificación de la evaluación, así mismo, expresan algunos estudiantes que se diagnóstica la asignatura y casi nunca las fortalezas y debilidades del alumno, no se promueve la retroalimentación a profundidad con el propósito de desvanecer dudas durante su proceso de formación, además, por la general prevalece el empleo de laboratorios, exámenes parciales y exposiciones.

Por su parte, en la dimensión diálogo e intercambio de los roles evaluativos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, contempla los indicadores siguientes: a) Promoción e intercambio de opiniones, b) Actividades evaluativas para valorar la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje, c) Propiciar el análisis, causas y soluciones para la mejora de los agentes educativos, d) Evaluación individual y colectiva para valorar el vencimiento del objetivo de

aprendizaje y, proponer posibles soluciones y reajustes, e) protagonismo del estudiante durante el proceso, f) Motivación para la participación en las actividades evaluativas, dirección del proceder docente y del proceso de enseñanza-aprendizaje, g) Análisis de causas y propuestas de soluciones por parte de los agentes educativos directos, h) Realización en clase actividades evaluativas tanto individuales como colectivas , se evidencia lo siguiente:

- Por lo general, no se favorece un clima psicológico y afectivo para el diálogo e intercambio de ideas, pensamientos, reflexiones que permitan tributar al buen desarrollo tanto pedagógico como evaluativo formativo, por lo tanto, en gran parte no se percibe el predominio de un clima de confianza y certeza en los estudiantes, en el mencionado proceso, debido a que, existe un proceso de dialogización escaso, débil lo cual, no favorece el buen funcionamiento de la evaluación formativa-procesual e integral.
- Igualmente, se requiere que la evaluación del aprendizaje cumpla con las exigencias o requisitos para que esta se caracterice como formativa-mediadora y tribute al encargo que la sociedad salvadoreña la ha encomendado a la Universidad de El Salvador, el de perfeccionar y desarrollar un proceso pedagógico idóneo que permita favorecer una profesionalización eficiente y efectiva en los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación.
- En relación con la coherencia de los instrumentos de evaluación con los objetivos de aprendizaje y desarrollo de las clases se pudo contemplar que no existe una relación marcada entre los instrumentos de evaluación y los objetivos de aprendizaje previstos en cada encuentro de clase, Además, el docente no se toma un tiempo prudencial para verificar el vencimiento de este para cada contenido considerado en el programa de estudio de cada disciplina científica.
- Un aspecto positivo que manifiestan algunos estudiantes radica en que algunos profesores permiten que se corrijan los errores o fallas

cometidas en las actividades asignadas en “x” asignatura, por su parte, se percibió que escasamente se concede la oportunidad para que el estudiante decida su ritmo de aprendizaje, además algunos docentes no les brindan la debida importancia a los aportes que brinda el estudiante durante el desarrollo de la clase.

- Otro aspecto positivo e importante es el de conceder en términos generales al estudiante la oportunidad para que este decida su ritmo de aprendizaje, por otra parte, algunos docentes no les brindan la debida importancia a los aportes del estudiante durante el proceso pedagógico.
- En relación si se planifica y ejecutan actividades evaluativas para descubrir errores producto de las evaluaciones realizadas, se pudo apreciar en términos generales la ausencia de la planificación al momento del desarrollo de la clase como una herramienta clave e importante en la acción mediadora didáctica
- Frecuentemente, se aplica la misma técnica evaluativa en posteriores ponderaciones, además, la evaluación se emplea para cumplir un requisito administrativo académico institucional y no para identificar las fortalezas y debilidades pedagógicas en el estudiante que le sirvan para superarlos y vencer los objetivos de aprendizaje.

Así mismo, un punto de divergencia entre lo manifestado por los docentes y autoridades relacionado al proceso de formación metodológica enfocada en la actualización docente referida a la práctica evaluativa de los aprendizajes, al respecto, los maestros expresen que actualmente es indispensable actualizarse en la evaluación formativa mediadora con la intención de renovar la práctica evaluativa de la Licenciatura en Ciencias de la Educación. No obstante, las autoridades señalan que lo planteado anteriormente puede subsanarse desde las licenciaturas que se imparten actualmente en la Facultad Multidisciplinaria de Occidente.

Es de resaltar, a partir de lo indagado y los resultados obtenidos producto

de los instrumentos evaluativos administrados que la práctica evaluativa por parte del sector docente de la muestra investigada no se encuentra relacionada con la normativa de la institución dado que, el modelo que utilizan actualmente no contempla o considera la teoría y enfoques didácticos de vanguardia, fundamentales para renovar el proceso de enseñanza-aprendizaje, a fin de que la Licenciatura en Ciencias de la Educación forme profesionales competentes tal y como lo solicita la Sociedad Salvadoreña.

También, es de estimar las debilidades didácticas del modelo de evaluación y su influencia en la endeble concepción y prácticas empleadas por los docentes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, en el “proceso de evaluación” de sus estudiantes. Adicionalmente se consideren puntos de coincidencia percibidos en la triangulación de datos, que pueden considerarse como fortalezas en consecuencia, coadyuvan, mejoraran y perfeccionan el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Licenciatura en Ciencias de la Educación en la Especialidad de primero y segundo ciclos de Educación Básica:

- El grado de crítica y autocrítica general sobre las dificultades de la evaluación del aprendizaje existentes en la Licenciatura en Ciencias de la Educación por parte de las autoridades y agentes educativos directos.
- Los juicios de valor relacionados con la importancia que posee la evaluación del aprendizaje como categoría didáctica.
- La aceptación de las debilidades actuales o presentes de la evaluación del aprendizaje, por parte de algunos agentes educativos directos y no directos del proceso pedagógico de la Licenciatura en Ciencias de la Educación indagada.
- La preocupación que muestran algunos docentes por cambiar su cultura evaluativa y por actualizarse constantemente en relación con las distintas técnicas e instrumentos de la evaluación formativa mediadora holística.

- La percepción general clara y razonada que posee tanto los estudiantes, docentes y autoridades para emprender una transformación pedagógica curricular al interior no solo de la Licenciatura en Ciencias de la Educación sino también en las doce facultades de la Universidad de El Salvador.

Conclusiones parciales del capítulo II

- El estudio del estado actual de la evaluación como categoría didáctica demostró que la cultura sumativa, centrada en un fin, en un producto, expresado en verificación de conocimiento, es lo que prevale en las prácticas pedagógicas en el aula y en la comprensión aislada de lo teórico-conceptual del proceso de formación del estudiante (no se aplica la teoría de la evaluación formadora en las prácticas educativas).
- El diagnóstico demostró que no se ha revisado los diversos documentos vinculados con la normativa relacionada con el Reglamento de la Gestión Administrativa de la Universidad de El Salvador y actualizado el Plan de Estudio de la carrera de Licenciatura en Ciencias de la Educación desarrolla en la Facultad Multidisciplinaria de Occidente, dado que existe una tradición pedagógica-evaluativa centrada exclusivamente en la promoción académica más que en la mejora y perfección de la práctica docente. Esto generó la necesidad de proponer una estrategia de superación de corte holística significativa perfilada hacia la docencia, con el propósito de engranar la dinámica de las etapas del proceso didáctico y la comprensibilidad de la evaluación formativa y formadora, que permita la generación y la apropiación de los objetivos de aprendizaje.

Capítulo III: Fundamentos y concepción de la estrategia didáctica: análisis de resultados

En este capítulo se presenta una Estrategia de superación que aspira a iniciar un proceso de renovación en concepciones y prácticas de evaluación del aprendizaje que utilizan los docentes al interior de los cursos de la Licenciatura en Ciencias de la Educación en la Especialidad de Primero y Segundo ciclo de Educación Básica, de manera que se pueda comenzar con un proceso multiplicador a partir de sus resultados e influencias en un primer momento en los maestros de la sección de educación y posteriormente en el resto que forman parte de la planta docente de la Facultad Multidisciplinaria de Occidente.

Se explican los fundamentos teóricos y metodológicos que sustentan la Estrategia de superación, elaborados sobre la base del marco conceptual de la investigación. Se realiza una descripción de sus componentes y se presenta la valoración del sistema de talleres que constituye el centro didáctico en la estrategia, brindada a los docentes de la sección de ciencias de la educación, seleccionados como muestra en la investigación. También se incluyen en este capítulo opiniones obtenidas producto de las consultas a especialistas en materia de evaluación.

3.1 Significado de la estrategia de superación: aporte desde la evaluación del aprendizaje

Especificar el significado de estrategia implica remontarse a la gran Atenas y Esparta, que demostraron control del enemigo a través de procesos de conquista y batalla, las cuales estaban adheridas a la capacidad del general para desarrollar tácticas de guerra. En otras palabras, cada objetivo debía ser precisado a través de las relaciones del ejército con los ciudadanos, los políticos y los diplomáticos, con el propósito de que dicha conquista implique al mismo tiempo obediencia o asunción de las órdenes que da el general (Real Academia Española, 2014).

En realidad, la palabra estrategia tiene su origen latino que se deriva de:

“Provincia bajo el mando de un general”, y este del gr. στρατηγία stratēgia “oficio del general”, de στρατηγός stratēgós “general”. Arte de dirigir las operaciones militares. Arte, traza para dirigir un asunto. En un proceso regulable, conjunto de las reglas que aseguran una decisión óptima en cada momento. (Academia Real Española, 2014)

Esto tiene sus implicaciones en la precisión de estrategia de superación, como término asociado a esta investigación, pues su dinámica debe encontrarse en planes o proyectos estratégicos que demandan acciones conjuntas definidas en conceptos del equipo directivo, lo que constituye un referente para entender que una acción pedagógica es al mismo tiempo una acción holística significativa.

Los buenos generales no sólo tenían que hacer planes, también tenían que actuar. Así pues, ya desde tiempos de los griegos, el concepto de estrategia incluía tanto un componente de planificación, como un componente de toma de decisiones o de acción. En conjunto, estos dos conceptos constituyen la base del plan estratégico "general" (Stoner, 1996, pág. 292).

En ese sentido, el pensamiento estratégico como sistema tiene su origen en Chandler (2019), cuando refería que la estrategia que se aplica a una empresa debe tener similitud al campo militar, pues los objetivos deben ser claros y precisados para ser logrados en un determinado tiempo, según el producto que se quiere alcanzar o vender.

El concepto también se utiliza para referirse al plan ideado para dirigir un asunto y para designar al conjunto de reglas que aseguran una decisión óptima en cada momento. En otras palabras, una estrategia es el proceso seleccionado a través del cual se prevé alcanzar un cierto estado futuro.

Para Maquiavelo, la estrategia del engaño es lícita ya sea para atacar o para defenderse (Citado en Pérez, 2011). Por eso, es necesario, tener la suficiente precaución para no caer en la trampa del enemigo y poder visualizar oportunamente todas aquellas posibles situaciones que, a la postre, pueden dejar frustradas o sin efecto las metas u objetivos que se hayan planteado (Contreras, 2013, pág. 157).

Estas consideraciones son necesarias para enfatizar la importancia de la estrategia didáctica para la promoción de aprendizaje significativo. La taxonomía de dichas estrategias la visualizan mejor Mata y Gallego (2009) cuando instituyen los procesos de transformación de la cognición de los estudiantes a partir de la transferencia de los métodos de enseñanza a métodos de aprendizaje; en otras palabras, se trata de estrategias centradas en el docente, en el estudiante, en el contenido y en el contexto.

Las estrategias centradas en el docente están referidas a la acción pedagógica de intervención educativa, a fin de provocar aprendizajes significativos, mediante las secuencias didáctica, desde presentar la información como novedad, el objetivo a lograr, las tareas que deberán realizar los estudiantes hasta los sistemas de comunicación (de ayuda y de relaciones interactivas) de los agentes educativos.

Por su parte, las estrategias centradas en el estudiante se basan en la auto-actividad, en procesos auto-instructivos que determinan la capacidad del estudiante para ser un aprendiz efectivo. Se trata de estrategias de aprendizajes que, de acuerdo a Nisbet y Shucksmith (1992), son “esquemas de acción” que el aprendiz pone en marcha para enfrentar de manera más eficaz y económica, situaciones globales o específicas de aprendizaje mediante la incorporación selectiva de nuevos datos y su organización. Igualmente, las estrategias reclaman la incorporación de “habilidades de un orden más elevado que controlan y regulan las habilidades más específicamente referidas a las tareas (...), es decir, son de una naturaleza más general” y que pueden ser utilizadas nuevamente en diferentes situaciones” (López, 2012, pág. 54).

Por su parte, las estrategias centradas en el contenido se centran en la disciplina científica o asignatura que forma parte del diseño curricular. Se refiere al objeto de estudio de una ciencia en particular que requiere respeto a los principios de procedimientos que derivan una acción de rigor metódico que el docente debe respetar cuando pretende orientar el aprendizaje holístico (Mata & Gallego, 2019). O sea, es una forma particular en virtud de la naturaleza de una asignatura, sus

métodos fundamentales y su confección dentro de la investigación didáctica-educativa, ya que un docente debe aprender a respetar a los aportes científicos de la humanidad acumulada a través de su historia y el proceso de su reelaboración pedagógica, que tenga como cometido enseñar un contenido accesible.

Finalmente se encuentra la estrategia centrada en el contexto. Es un tipo de estrategia para analizar e interpretar la realidad, fundamentarla científicamente para transformar el contexto en que se encuentra el estudiante. Para ello, es posible contar con la enseñanza problémica como un fundamento para el estudio de casos de la vida real a fin de encontrar acciones oportunas para la resolución de problemas, tanto a nivel académico como en su vida cotidiana.

La Universidad Autónoma de Nicaragua (1990) definió la enseñanza problémica como un ámbito del trabajo didáctico vinculado con la asunción de conciencia sobre los problemas de la vida real, pues muchas veces los estudiantes realizan actividades solo centradas desde un ángulo académico, sin penetrar en la sociedad en que se circunscribe.

Desde esta óptica, las estrategias de enseñanza permiten ordenar y organizar en forma sistemática todas las acciones relacionadas al proceso de enseñanza-aprendizaje, para ello se auxilia de recursos tales como técnicas y métodos didácticos, actividades y procedimientos instruccionales, organización de grupos, verificación de la secuencia de enseñanza, ambientación del contexto del aula, entre otros. Por lo que, la acción de enseñar y aprender se define a partir de la actuación del profesor en el sentido de facilitar el desarrollo de competencias por parte de los estudiantes; su naturaleza es esencialmente el proceso de dialogización. Para Montilla (2016), el docente que “planifica su accionar pedagógico, debe partir de una estrategia de superación que se oriente al alcance y logro de determinados objetivos educativos, lo cual indicará el nivel educativo al cansado por parte del estudiante” (pág. 27).

Es importante resaltar que la planificación educativa constituye una herramienta importante en las funciones del docente, dado que permite plantear los objetivos que se pretenden alcanzar en cada encuentro de clase, el resultado final

depende de la conducción del aprendizaje y el desarrollo integral holístico del estudiante, lo que le permitirá enfrentarse a los retos que el mundo actual requiere.

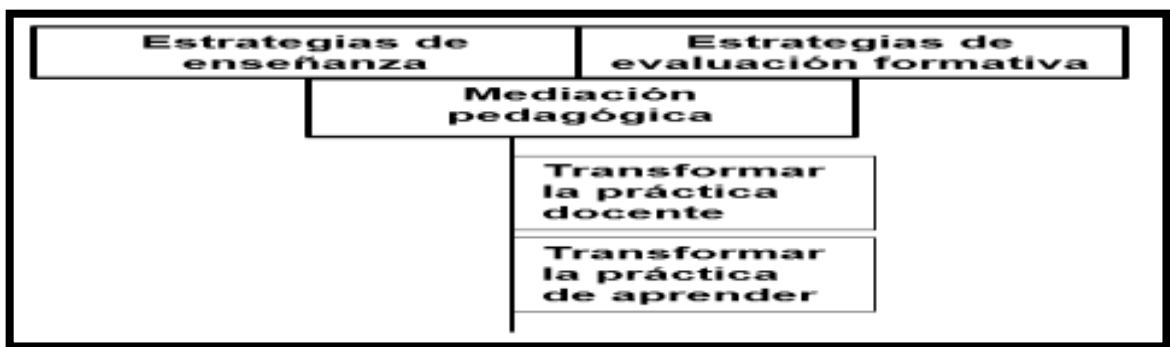
Para el autor de esta investigación, la estrategia de enseñanza, sustituye el concepto de método, dada las acciones pedagógicas de los docentes y su creación didáctica cuando pretender enseñar, es decir, todo docente debe ser capaz de innovar estrategias y asociarlas con el nivel de dificultad de un conocimiento o nivel de asimilación requerida.

Por tanto, la estrategia didáctica también constituye una estrategia de evaluación, ya que, para Picardo (2016), cuando se enseña también se evalúa, pues la dinámica de orientar pedagógicamente se confecciona sobre la base de su resultado: el aprendizaje. En ese sentido, la estrategia didáctica es, al mismo tiempo, estrategia de evaluación formativa, pues la conciencia del aprender no solo corresponde al docente, sino al estudiante como persona que evalúa el alcance de su desarrollo académico.

La Figura 3, Indica el procesamiento de la información que sirve de base para comprender cómo la evaluación constituye una categoría de superación sobre la concepción de mediación pedagógica.

Figura 3

La evaluación como mediación (Autoría propia)



Nota. Indica el procesamiento de la evaluación como sistema de mediación pedagógica

La Figura 3 muestra el sendero de la evaluación como mediación pedagógica. Está basada en los criterios formativos que se establecen en el aula y que representan insumos claves para transformar la práctica de enseñar y la

práctica de aprender como sistemas holísticos, conformados en la relación acción-reflexión en el que la mejora cualitativa debe representar el punto de llegada de dicha transformación.

Con este planteamiento, la Facultad Multidisciplinaria de Occidente se beneficiaría pues se integra la intuición y el análisis en la toma de decisiones colegiados tanto de autoridades como de los docentes que interpretan su práctica, la estudian como el propósito de cambiarla y emitir juicios de valor en los análisis de dirección estratégica.

Además, de acuerdo con el objetivo del presente trabajo de investigación, se adopta la idea de «*Estrategia de Superación*» como apremiante, pues se reconoce a la evaluación como categoría y elemento esencial del proceso de enseñanza-aprendizaje, que se acentúa por su función flexible, reguladora en relación con los objetivos de aprendizaje y con el resto de los elementos que forman parte del diseño curricular.

Científicamente, la estrategia denota el ámbito pedagógico, pues cada procedimiento apela a las situaciones reales de existencia, en este caso, la problemática derivada de la evaluación de los aprendizajes. Es pedagógico, porque responde a una visión y misión de la universidad en cuanto a la proyección profesional (que es el encargo que la sociedad le demanda), las líneas de acción y, una apertura al pensamiento estratégico que se concretiza por medio de la asunción de tareas y responsables para el trabajo de transformación pretendido.

La Estrategia de Superación está sustentada, por un lado, en las concepciones epistemológicas y metodológicas indicadas en el Capítulo I acerca de las etapas del proceso didáctico y la ubicación de la evaluación como mejora cualitativa (constructiva y reconstructiva) de las prácticas de enseñar y aprender. También encuentra sustento en el diagnóstico realizado (capítulo II), vinculando evaluación con la comprensión y perfección del proceso didáctico, su carácter holístico, planificación y organización como parte del objeto de estudio pretendido. Por tanto, ha de contribuir a solucionar el problema científico planteado y, por lo consiguiente a desarrollar el ambiente de la situación actual.

En resumen, la estrategia de evaluación se confecciona desde que el docente planifica la estrategia de enseñanza, con el fin de desmitificar que la evaluación solo es para los estudiantes, sus conocimientos y competencias desarrolladas en el proceso didáctico. La propuesta, en ese sentido, constituye vincular la evaluación a las prácticas educativas, ya que si estas mejoran también mejora el aprendizaje de los estudiantes. Los docentes necesitan conocer la realidad específica del aula para poderla modificar y por la consiguiente, transformarla constantemente.

3.2 Fundamentos teóricos de la propuesta. Una referencia de las estrategias de superación

Aquí se hace referencia a las fuentes del conocimiento que dan pie a la propuesta Estrategia de superación de la Evaluación. Está dividida en fuente filosófica, psicológica, sociológica y antropológica, con el afán de comprender como dicha estrategia está determinada por un proceso de formación holística, destinada a la respuesta de la siguiente pregunta: ¿Qué tipo de profesional de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, se necesita formar? ¿Es la evaluación el referente de mejora para el proceso pedagógico?

3.2.1 Fuente filosófica

Como fundamento filosófico se asume el materialismo dialéctico e histórico, dado que la estrategia de superación posee una finalidad específica de forma clara y detallada, pues su planificación y esencia ha surgido a partir del diagnóstico, participación del docente, necesidades e intereses teóricos y prácticos específicos, manifestados por ellos mismos. Igualmente, se plantea la disposición u organización de los medios necesarios para llevar a cabo la estrategia y poder llegar a una solución, que permita cualificar el proceso de enseñanza-aprendizaje, en su esencia tanto teórica como práctica.

En lo que atañe, a la Estrategia teórica se ha toma como base la observación y el análisis reflexivo a partir de la apreciación de la realidad por parte de los

docentes, que permite reflejar su propia problemática en sus diferentes funciones educativas que desarrollan en su vida cotidiana.

El carácter variable o dialéctico y argumentativo de la estrategia se plantea en función de su flexibilidad, pues sus componentes han de modificarse constantemente, de acuerdo con las necesidades que van manifestándose en el contexto y en su propio desarrollo. Se manifiestan las relaciones de los componentes que la integran, donde cada una de las acciones se corresponden, con la intención de alcanzar los objetivos de aprendizaje, que para el docente constituyen un faro que les orienta claramente en terea o función educativa que como tal le corresponde.

3.2.2 Fuente sociológica

En lo que atañe, al *enfoque sociológico*, toma importancia la relación entre el contexto y las funciones específicas de la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje a nivel del aula, en lo que atañe a la proyección social de la Facultad Multidisciplinaria de occidente, debe de estar de cara a las necesidades más sentidas que la misma población le demanda, debido a que la razón de ser de ella, se debe a la sociedad Salvadoreña, por lo tanto, debe de preocuparse por que la formación de sus profesionales este en correspondencia con la exigencia que el mismo aparato económico le demande.

Por otra parte, los *argumentos sociológicos* contribuirán a la orientación, comprensión y análisis científico de los vínculos existentes entre conocimiento y práctica político-social, activando el pensamiento crítico-reflexivo, el planteamiento de argumentos contra las desigualdades económicas y la exclusión que se origina a partir del ingreso a la universidad, la propia deserción de los alumnos y en la que tienen una gran influencia las prácticas evaluativas tradicionalmente utilizadas; donde las posibilidades de solución pueden encontrarse en la posición académica y profesional que adopten los docentes.

Al respecto. La propuesta de superación invita al sector docente de la Licenciatura en Educación al replanteamiento de las discusiones pedagógicas

relacionadas a la formación académica permanente. De tal manera, se favorezca la apropiación de habilidades y competencias por parte del docente, que exige el presente siglo tales como: a) Desarrollo del pensamiento crítico y resolución de problemas, b) Aprendizaje constante, c) Ético y responsable, d) Resiliente (Adaptarse ante las adversidades), e) Colaborar con personas y profesionales de diferentes culturas.

En tal sentido, la propuesta se vuelve un andamio importante para la formación académica del sector docente de la Licenciatura en educación, y progreso profesional, además, coadyuva a la construcción de nuevos desafíos en la tarea del enseñar y el aprender pedagógico igualmente, la propuesta de superación permitirá de forma paulatina ir generando transformaciones en el contexto de la cultura de la evaluación de los aprendizajes en tal sentido, permitirá ir mejorando y perfeccionando constantemente no solo las funciones y práctica del docente sino también, el proceso de enseñanza-aprendizaje.

3.2.3 Fuente psicológica

Los *fundamentos psicológicos* que sustentan la teoría Socio Cultural cuyo centro teórico se considera en la investigación y tácitamente, en el Capítulo I de este objeto de estudio. Los referentes teóricos proporcionados por Vygotsky han sido traslapados en la Pedagogía y Didáctica, ellos acceden a la mera explicación psicológica del proceso de desenvolvimiento o desarrollo humano y se vuelve importante en la explicación científica que ofrecen las ciencias de la educación en su función orientadora de cómo actuar en el proceso de enseñanza -aprendizaje.

Las aportaciones derivadas de la teoría psicológica socio-cultural estudiada por Vygotsky (2009) han contribuido a la incorporación de aspectos culturales y funcionales en el contexto pedagógico, importantes para la apropiación del conocimiento de los estudiantes mediante lo interpsicológico y lo intrapsicológico fundamentales en el presente objeto de estudio por ese motivo, sugiere generar entornos significativos funcionales durante la formación holística de los estudiantes.

En tal sentido, se toma en cuenta la naturaleza social del desarrollo cognitivo desde la psicología socio-cultural histórica mediante la diferencia que establece Vygotsky entre los procesos psicológicos elementales caracterizados por los procesos biológicos y psicológicos superiores de origen social «zona de desarrollo real, zona de desarrollo próximo, zona de desarrollo potencial» fundamentales para comprender la importancia de la interacción entre aprendizaje y desarrollo cognitivo.

En la Estrategia del aprendizaje desarrollador, se integran enfoques afines, y se adecuan a las características psicológicas de cada momento del desarrollo del estudiante, a la hora de asumir esta estrategia en el proceso de la enseñanza-aprendizaje. Cumplir con esta condición permite ganar en objetividad y credibilidad respecto a los resultados que se obtengan, ya que a cada momento del desarrollo del estudiante corresponden logros y adquisiciones concretas en el plano psicopedagógico, que pueden ser potenciados por el aprendizaje.

3.2.4 Fuente antropológica

Igualmente, el argumento antropológico tributará al proceso pedagógico-didáctico en la búsqueda, apropiación y construcción de saberes que partan de interrogatorios, que posibiliten el diálogo y explicaciones sobre el contexto tanto educativo como cultural. Con la intención de generar una convivencia pluralista fundamentada en la solidaridad y la aceptación de las diferencias personales y respeto, que tanto necesitan las diferentes instituciones educativas en la actualidad.

Además, la estrategia que se propone, su esencia teórica surge a partir de su enfoque el cual, permite esclarecer el camino para la implementación de la evaluación formativa mediadora igualmente, les facilita a los docentes un cambio en su cultura evaluativa, asimilación y valoración de sus conocimientos pedagógicos, apreciar la evaluación de los aprendizajes en su práctica mediadora y el acompañamiento, importante para la formación de los futuros profesionales en Ciencias de la Educación en la Especialidad de Educación Básica.

Los fundamentos educativos de la estrategia que se propone se plantean en función de la concepción teórica de la didáctica y la pedagogía. En sus principios,

leyes, categorías y objeto de estudio: durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, se resume, analiza y fortalecen los fundamentos pedagógicos, además, se interrelacionan el tributo de los fundamentos filosófico, psicológico, sociológico y antropológico, correspondientes a la estrategia de superación que se propone. Así mismo, toman en cuenta el proceso de enseñanza aprendizaje, destacando la evaluación como categoría mediadora-formativa, objeto de estudio de la presenta investigación.

Por lo tanto, se presentas los tres criterios básicos para la apropiación cognitiva, de acuerdo con la afirmación de Castellanos, et al (2002, pág.33) son:

- a) Promover el desarrollo integral de la personalidad del estudiante, es decir, activar la apropiación de conocimientos, destrezas y capacidades intelectuales en estrecha armonía con la formación de sentimientos, motivaciones, cualidades, valores, convicciones e ideales. En otras palabras, un aprendizaje desarrollador tendría que garantizar la unidad y equilibrio de lo cognitivo y lo afectivo valorativo en el desarrollo y crecimiento personal de los aprendices.
- b) Potenciar el tránsito progresivo de la dependencia a la independencia y a la autorregulación, así como el desarrollo en el sujeto de la capacidad de conocer, controlar y transformar creadoramente su propia persona y su medio.
- c) Desarrollar la capacidad para realizar aprendizajes a lo largo de la vida, a partir del dominio de las habilidades, estrategias y motivaciones para aprender a aprender, y de la necesidad de un autoeducación constante (Díaz y otros, 2011, pág. 2).

Así mismo, en la estrategia de superación que se propone, se profundiza en su estrategia, revelando el sendero adecuado para la indagación de una evaluación auténtica tanto formativa como formadora, la cual ha de crear y generar concepciones evaluativas diferentes en los docentes y en los nuevos conocimientos que estos incorporen. La función mediadora y la influencia efectiva que posee la

estrategia de la evaluación del aprendizaje, principalmente en el proceso de formación de sus alumnos, que en futuro no muy lejano retomaran las funciones del actual docente que labora en la educación superior.

Igualmente, el proceso de enseñanza-aprendizaje plantea aspiraciones, logros a ser alcanzados referidos a la instrucción, educación y holístico, percibidos como el todo. Por tanto, la evaluación justamente ha de tributar, desde propia visión, detectar las oportunidades, amenazas, debilidades, fortalezas, que deben necesariamente ser superadas durante el proceso en mención, en ese sentido tanto los proceso como los elementos didácticos deber de ser eminentemente efectivos con la intención de alcanzar los objetivos de aprendizaje propuestos, desde una Estrategia o visión desarrolladora.

Los fundamentos pedagógicos de la estrategia se encuentran en la didáctica. En sus principios, leyes, método, categorías, conceptos y objeto de estudio: En el proceso de enseñanza aprendizaje, se sintetizan y enriquecen cuando existe una formación humana en todas sus dimensiones y, a la vez, se integran los aportes de los diferentes fundamentos filosóficos, sociológicos y psicológicos de la estrategia de superación propuesta. En consecuencia, está ha de tomar en cuenta necesariamente a la evaluación auténtica educativa, como parte importante del proceso de enseñanza aprendizaje, en el entendido, que constituye el campo de estudio en la presente investigación.

La observación realizada durante la práctica pedagógico de los docentes fue enriquecida con los resultados de la observación de un total de 12 clases, dirigidas a profesores de las asignaturas objeto de estudio, lo cual posibilitó obtener coherencias fundamentales mediante la observación directa del proceso de enseñanza aprendizaje. En consecuencia, al responsable de la presente investigación concluye que la enseñanza, e igualmente, las evaluaciones siguen presentándose en forma uniforme y estandarizada; por eso se vuelve importante considerar una evaluación que respete las particularidades de cada estudiante y que hasta la fecha es solicitada por la comunidad educativa.

En ese sentido, es de aclarar que la evaluación por lo general, no se concibe como un proceso inherente al aprendizaje, sino como un proceso relacionado y proyectado a fecha, hora y lugares diferentes para su respectiva realización. Los sistemas formales de enseñanza imponen requerimientos curriculares centradas en la adquisición de determinados conocimientos por lo general declarativos, donde el logro ha de demostrarse en pruebas locales o nacionales hasta internacionales destinadas a controlar el funcionamiento del sistema educativo.

Además, se parte de la conjetura y falsa idea de que los agentes de evaluación externa son los únicos que proporcionan evidencias y juicios válidos, de los aprendizajes de los estudiantes.

Desde este punto de vista, se coincide en el sentido de que “la evaluación cumple con las exigencias puestas por el sistema en cuanto está dirigida a superar los estándares fijados, permitiendo seleccionar a quienes no superan las pruebas expulsándolos del sistema sin que exista una clara demostración de la relación entre el éxito académico y el éxito laboral social” (Santos, 2014, pág. 39)

El sistema de evaluación institucional entonces debe de decidir por una parte atender con responsabilidad los conocimientos que el estudiante ya posee “Nivel evolutivo real” y por otra el uso de diferentes estrategias que permitan de forma idónea enlazar con la nueva información o conocimientos intencionados.

Se trata, pues, de una nueva forma de trabajar el proceso de enseñanza-aprendizaje, en donde, para la certificación de lo aprendido, se exigía la presencia de procedimientos evaluativos renovados o, por lo menos, de algunos que solían utilizarse excepcionalmente, y se invita a abandonar aquellos que no aportan el tipo de información que el nuevo modelo didáctico propugna (Ahumada, 2005, pág. 46)

También, es se hace necesario asumir un determinado enfoque evaluativo e incorporarlo a las actuales prácticas educativas arcaicas y desfasadas, que en casi nada tributan a las exigencias de la sociedad y el mercado de trabajo. Además, hay

que estar claros que este tipo de movimientos sísmicos genera en los agentes educativos, una gran resistencia, independientemente de si el nuevo enfoque parecía interesante y efectivo. Igualmente es innato la resistencia al cambio y la innovación, también hay que considerar que muchos docentes piensan más en el fracaso que en el éxito.

Biggs (1996) citado por Bordas. afirma que los procedimientos de evaluación son determinantes en el aprendizaje de los estudiantes en mayor medida que lo son los objetivos del currículum y los métodos de enseñanza (Bordas & Cabrera, 2001, pág. 14)

Por otra parte, la revisión bibliográfica realizada en Hernández, sobre la evaluación de los aprendizajes en el contexto universitario concluye afirmando que en los modelos que se han elaborado desde planteamientos cualitativos-fenomenológicos se comprueba en la forma en que el profesor plantea la evaluación efectiva a los enfoques de aprendizaje (superficial o profundo) y a la calidad de dichos aprendizajes, mientras que las estrategias formadoras y cualitativas pueden producir enfoques de aprendizaje profundo y de alto rendimiento (Hernández, 1996, pág. 28).

Recogiendo las ideas expresadas si infiere que es necesario utilizar estrategias en que el alumnado:

- Se sienta como agente activo en su propia evaluación.
- Aprenda a evaluar sus propias acciones y aprendizaje
- Utilice técnicas de autoevaluación y sea capaz de transferirlas en diversidad de situaciones y contextos.
- Sepa adaptarse y/o definir modelos de autoevaluación en función de valores, contextos, realidades sociales, momentos, etc. (Bordas & Cabrera, 2001, pág. 36)

Igualmente, en el plano pedagógico se definen los diferentes tipos de estrategias con la intención que se logre cierta unidad en su utilización:

- Estrategia educativa: Es el conjunto de acciones secuencias e interrelaciones que partiendo de un estado inicial permiten
- dirigir la formación del hombre hacia determinados objetivos en un plano social general.
- Estrategia pedagógica: Es el conjunto de acciones secuenciales e interrelacionadas que partiendo de un estado inicial y considerando los objetivos propuestos permite dirigir y organizar de forma consciente e intencionada (escolarizada o no) la formación integral significativa de las nuevas generaciones.
- Estrategia didáctica: Es el conjunto de acciones secuenciales e interrelacionadas que partiendo de un estado inicial y considerando los objetivos propuestos permite dirigir el desarrollo del proceso de enseñan-aprendizaje en la escuela (Valle, 2007, pág. 172).

Además, claro está si una estrategia está bien pensada y organizada permitirá alcanzar los resultados esperados, es ese sentido, se hace necesario plantear claramente una serie de etapas de la delineación o diseño y la forma en que se ha de desarrollar la estrategia evaluativa didáctica que se propone.

La evaluación auténtica se vuelve una herramienta clave e importante en la edificación de las estrategias porque contribuye a mejorar la calidad y el nivel de los aprendizajes; el propósito principal de la evaluación alternativa es aumentar la probabilidad de que todos los estudiantes aprendan. En este sentido, se considera que esta evaluación es un aspecto inseparable de la enseñanza y el aprendizaje, constituyéndose en una acción destinada a regular los aprendizajes, es decir, que los estudiantes eleven sus niveles de comprensión asegurando su permanencia y posterior aplicación (Ahumada, 2005, pág. 41)

La evaluación auténtica, coadyuva a la planificación de todas las acciones que han de ejecutarse durante el proceso de enseñanza aprendizaje, facilitando al docente la identificación de fortalezas y debilidades, planteamiento de juicios de

valor, así como, la toma de decisiones, a fin de, comprender y perfeccionar la práctica pedagógica, en consecuencia, facilitar el cumplimiento los objetivos de aprendizaje contemplados en el programa de estudio según sea la especialidad.

3.3 Concepción y componentes de la estrategia de superación

Una vez detallada la sustentación teórica referida a la estrategia, se procede a explicar su organización en sus diferentes etapas, tomando como base teórica, así como los elementos y componentes en la estrategia tales como: “La misión, los objetivos, los métodos y formas de organización, los recursos, las acciones, así como las propias etapas o formas de implementación, su evaluación y socialización” (Valle, 2007, pág.175).

Por otra parte, la estrategia se fue construyendo durante el proceso mismo de la investigación. Lo que implica que su procesamiento es el producto del análisis y reflexión realizada por el investigador mientras se avanzaba en dicho estudio, incorporando cuantas cuestiones eran pertinentes, a fin de mejorar la alternativa y ubicarla dentro de la tradición educativa de la carrera de Licenciatura en Ciencias de la Educación en la Especialidad de Primero y Segundo ciclos de Educación Básica, dado el nivel de impacto que posee la evaluación en las prácticas de enseñar y aprendizaje.

En ese sentido, la propuesta posee la **misión** de: «Contribuir al fortalecimiento y renovación de la Licenciatura en Educación su cultura evaluativa, mejora y perfección de la calidad de la educación mediante la evaluación de los aprendizajes, así como, su aplicación, análisis y difusión en la Universidad de El Salvador con la finalidad de proporcionar información importante y oportuna a las autoridades de la institución y la **visión** de: «Incidir en el cumplimiento de los estándares de calidad ,mejora de la educación así como, en el fortalecimiento y fomento de la cultura de la evaluación de los aprendizajes, desarrollo académico institucional continuo en el sector de estudiantes, docentes y autoridades».

En consecuencia, están determinadas por su carácter holístico para entender el fortalecimiento de las competencias de los estudiantes de la carrera y así garantizar la calidad en los procesos de formación profesional, que son ineludibles en el desarrollo académico. A continuación, se presentan los métodos y recursos que se utilizaron para desarrollar esta propuesta a través de talleres de inducción acerca de la estrategia de superación de la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje; dicho proceso, estuvo circunscrito en etapas y acciones, en el que fue necesario contar con la participación de un equipo docente (7 docentes), de modo que se asumiera el proceso efecto multiplicador de las tareas, técnicas e instrumentos y categorías fundamentales para la transformación de las competencias de los estudiantes.

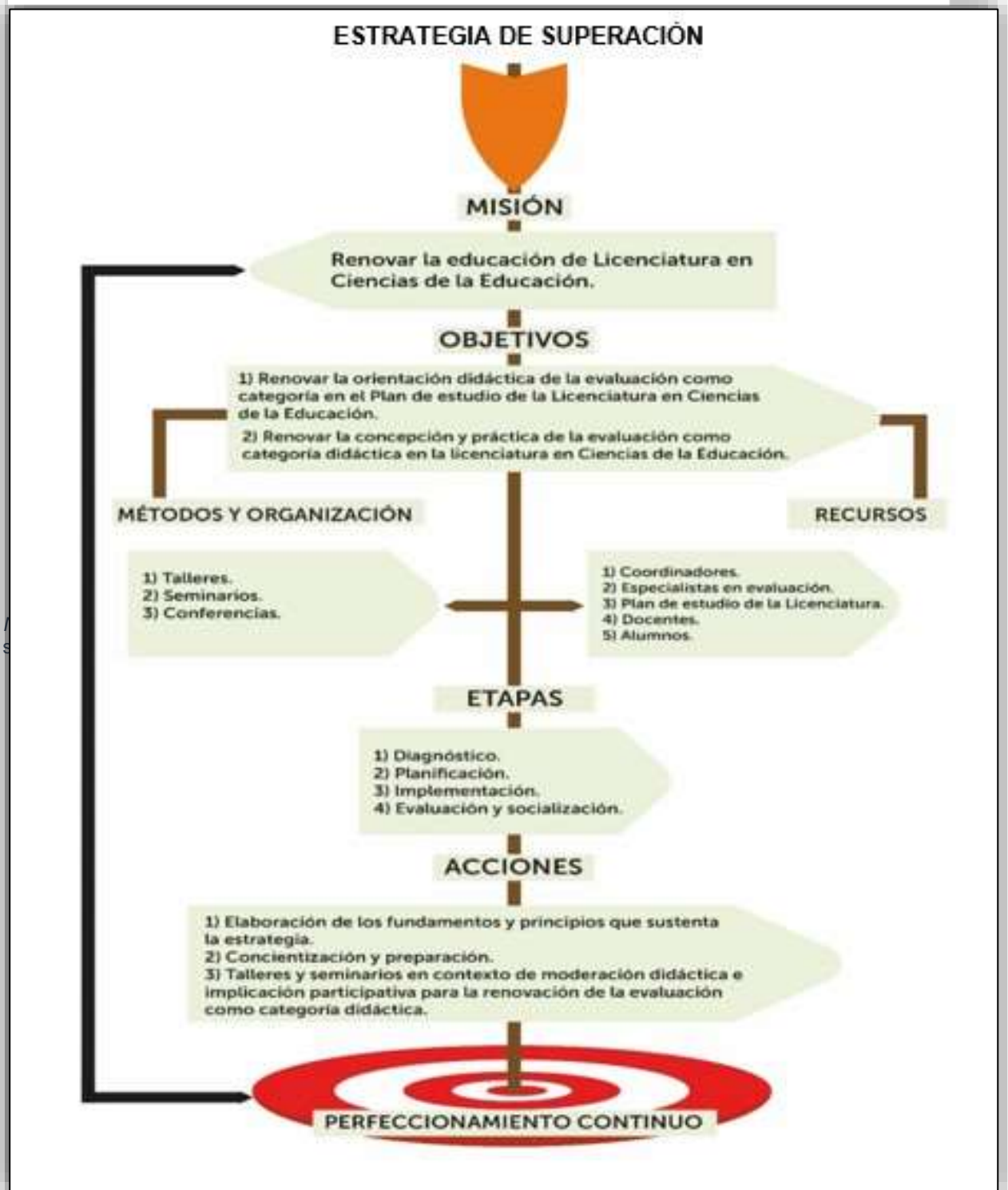
En correspondencia a garantizar la calidad es importante plantear juicios que provean conocimiento sobre los logros reales que se están logrando y enfocar la mejora en los que no se han alcanzado, a tal efecto, se necesita ajustar, mejorar y perfeccionar las metodologías y actividades en correspondencia a las necesidades de los estudiantes tal y como lo sugiere la estrategia de superación propuesta en el presente objeto de investigación.

Adicionalmente la estrategia de superación clave e importante para la: a) Retroalimentación evaluativa del proceso de enseñanza-aprendizaje b) Identificar y mostrar de forma detallada la información relacionada a la identificación de las fortalezas y debilidades durante el proceso de enseñanza-aprendizaje c) Identificación de las fortalezas y debilidades de los estudiantes en correspondencia al cumplimiento de los objetivos de aprendizaje d) Retroalimentación individual y colectiva e) Orientadora, es decir, permite al docente informar al estudiante de una variedad de actividades de aprendizaje a tomar en cuenta para poder cumplir los objetivos de aprendizaje considerados en la planificación de las diferentes asignaturas de la Licenciatura en Educación.

Desde esta óptica, a continuación, se presenta la figura 2, cuyo contenido está reflejado en los objetivos de la propuesta y las actividades que esta exige para el fortalecimiento de la formación profesional en la evaluación del aprendizaje:

Figura N. 4

Propuesta: Estrategia de la evaluación como superación (Autoría Propia)



Se ha asumido, como propuesta de mejora, la «*Estrategia de Superación*», dado que se trata de procesos permanentes para la transformación del acto de enseñar y aprender, sometidos siempre a consultas de los implicados en el proceso, con el propósito de cualificar el ambiente del aula, el diálogo y comprensión de conocimientos, la aplicación de conocimientos (enlace entre la teoría y la práctica; los vínculos entre el conocimiento sensible-observador y el conocimiento abstracto) y la consolidación inicial y final de los aprendizajes. Lo que significa, una adhesión a lo constructivo y reconstructivo en la carrera de Licenciatura en Ciencias de la Educación que, como campo de estudio, lo formador y lo formativo está presente desde la orientación pedagógica de una asignatura hasta el aprendizaje holístico-significativo de los estudiantes.

La Estrategia de Superación inicia con la actividad docente y se replica con la de los estudiantes, tanto en su formación ético-profesional, intelectual y científico gestada en las asignaturas y en las prácticas profesionales (prácticas docentes en los centros escolares) que, como dinámica de desarrollo, es una fuente primordial para aplicar los conocimientos aprendidos teóricamente.

Para Fernández (2008), las estrategias de superación son en sí mismas estrategias de autosuperación, pues favorece la inclusión de tareas que transforman al estudiante, pero que también, favorece su actuación profesional, potencia la evaluación, la introducción de contenidos actualizados y una constante autoevaluación de sus prácticas educativas. En otras palabras, la autosuperación es una fase de la cultura que se evalúa así mismo para tener siempre una disposición de seguir aprendiendo y mejorando el ejercicio de su profesión; todo con el afán de contribuir al desarrollo integral de los estudiantes.

En ese sentido, se ha seleccionado el término Estrategia de Superior porque engloba tres cuestiones claves: a) Análisis y reflexión de las prácticas de enseñar y evaluar; b) Búsqueda permanente para superar las debilidades y apostarles a competencias que garanticen el desarrollo de las etapas del proceso didáctico; c) Autosuperación de sí mismo, como referente para seguir aprendiendo y mejorando el ejercicio profesional.

La estrategia de superación tiene como visión, tributar a la mejora y perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje continuo, así como al cambio de la concepción y cultura evaluativa que posee el sector docente, de tal manera, favorezca la formación de profesionales altamente capacitados, que se caractericen por ser críticos, participativos, democráticos, competitivos, calidad humana, científicos, entre otros, a partir de la integración de la práctica de la docencia, investigación y la proyección social.

En este sentido, la estrategia tiene como misión renovar la evaluación en los cursos de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, mediante los siguientes objetivos: a) Renovar la orientación didáctica de la evaluación como categoría y; b) Renovar la concepción y práctica de la evaluación en la Licenciatura en Ciencias de la Educación, c) comprobar el nivel de eficiencia alcanzado a partir de los objetivos de aprendizaje previamente planteados en el plan de unidad, plan de clase, guion de clase correspondientes a un determinado curso de la licenciatura, d) Revelar al docente las debilidades y fortalezas de los estudiantes como de su persona durante el proceso pedagógico mediante técnicas e instrumentos de evaluación utilizados con la intención de perfeccionar los diferentes procesos de formación profesional al interior de la licenciatura, e) Plantear juicios de valor y toma de decisiones a partir de técnicas e instrumentos científicos pertinentes para hacer del proceso de enseñanza-aprendizaje más eficiente y evitar en un determinado momento procedimientos inapropiados, f) Facilitar el diálogo interpersonal donde prevalezca el intercambio de roles y la influencia recíproca entre los agentes educativos directos, para modificar sus funciones y accionar en el proceso pedagógico y la evaluación como categoría didáctica.

Desde esta óptica, a continuación, se presentan las etapas y componentes claves, a fin de garantizar su desarrollo y pertinencia:

Etapa I: Diagnóstico

El diagnóstico constituye un instrumento clave para cualquier tipo de investigación, puesto que, permite tener un panorama bastante amplio del estado del problema en un momento determinado, al brindar información válida y confiable

relacionada con las fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas, que constituyen la base, el soporte para poder diseñar las diferentes acciones orientadas hacia la mejora o perfección, de la realidad en la cual se desea incidir.

En la presente investigación, surgió a partir del conocimiento inicial de la realidad en su conjunto. Posteriormente y, con la intención de poder profundizar en el mismo, se efectuó un análisis teórico que incluyó el estudio de documentos, así como, como leyes y reglamentos y otros aspectos que poseen una relación bien marcada con el objeto de estudio.

En relación con el objeto y contexto que se estudia y analiza, se tomó en cuenta una serie de factores básicos e importantes que a continuación se plantean; a) La observación durante la clase, b) Criterios de los estudiantes, c) Docentes, d) Autoridades de la Facultad, a manera de muestra en estudio, lo que permitió e hizo posible tener un panorama claro, y fundamental, relacionada con el estado inicial del objeto de estudio.

Igualmente, el diagnóstico permitió mostrar las insuficiencias del proceso evaluativo en el transcurso de la enseñanza-aprendizaje planteadas en el capítulo I, así como, potencialidades y ciertas contradicciones relacionadas con los agentes educativos, es decir los estudiantes, docentes y autoridades de la institución. Por tanto, los resultados recabados como los instrumentos que se utilizaron constituyen no sólo el punto de partida en la estrategia sino también constituye un recurso importante que puede ser utilizado a futuro en diferentes investigaciones similares con el objeto de estudio.

Por lo consiguiente, el diagnóstico, como parte de la estrategia de superación se concibe como un proceso inicial y sistemático, que permite la claridad del conocimiento del objeto de estudio, por los agentes educativos (directo: docentes-estudiantes; indirecto: padres de familia y sociedad civil), quienes, a fin de cuentas, analizarán y reflexionarán a partir de lo que se observa o desarrollo, emitiendo juicios de juicios de valor y toma de decisiones, con la intención de tributar a las respectivas mejoras y transformaciones del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Igualmente, las diferentes actividades a ejecutar durante la estrategia didáctica deberán estar impregnadas de un enfoque tanto informativo como comunicativo, que invite a la participación durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, a tal grado que se caracterice por orientaciones e indicaciones claras, y por la preparación profesional del docente necesaria e importante para la comprensión y su dirección, así como su constante actualización y desarrollo.

Etapa II: Planificación

Considerando los resultados obtenidos a partir del diagnóstico, se organiza la planificación de la estrategia de superación, con la participación de docentes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, puesto que su participación se vuelve importante y fundamental para la planificación y edificación de la estrategia didáctica, así mismo, se encuentra incluido el deseo intenso de sus aspiraciones a alcanzar a demás, porque significa, representa no sólo el compromiso en la formación holística del estudiante si no también con las familias, institución y la sociedad en términos generales.

A continuación, se detallan las acciones que corresponden a la planificación, que se subdivide en tres fases:

Fase N° I: Elaboración de la concepción teórica

Las acciones de la estrategia de superación en la presente fase, contiene la elaboración de las concepciones teóricas y la formulación de los principios que sustentan la estrategia, igualmente, el contenido y su respectivo proceder se encuentran contemplados en el presente informe de investigación.

Fase N° II: Organización y preparación de la estrategia

Consiste en organizar y preparar el conocimiento real de la estrategia de superación. Su propósito es ejecutar gestiones que permitan canalizar diálogos fértiles con la intención de que los agentes educativos y autoridades de la institución (Vicerrector Académico, Decano, Vicedecano/a, Jefe del departamento, Coordinador de Licenciatura en Educación) conozcan el rigor de la estrategia y la

evaluación como categoría didáctica en el proceso de enseñan-aprendizaje; por ese motivo, dicha estrategia resulta una pieza clave e importante para el desarrollo de futuros objetos de estudio relacionados con la presente investigación.

En correspondencia con la anterior, la estrategia queda organizada de la siguiente manera:

Tabla 4.

Organización y preparación de los talleres

Objetivo y contenidos de los talleres

Concientizar a los participantes sobre sus intereses y necesidades de aprendizaje y los problemas del proceso de la evaluación de los aprendizajes relacionados con los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación Facultad Multidisciplinaria de Occidente, con el propósito de perfeccionar el desempeño profesional del sector docente y formar al estudiante desde una visión holística significativa

Organización de los talleres		
Taller 1	Fundamentos para una práctica evaluativa formativa-formadora, durante el proceso de enseñanza-aprendizaje	Objetivos 1) Identificar la importancia de los fundamentos teóricos y predisposición que existen acerca de la evaluación del aprendizaje y su aplicación en la práctica pedagógica. 2) Identificar a la evaluación mediadora formativa, como una tendencia que puede superar evaluación tradicional y perfeccionar el Proceso pedagógico.

Temáticas

- a) Concepciones, principios y funciones de la evaluación como categoría didáctica.
- b) Criterios para entender la evaluación mediadora como componente de didáctica.
- c) Modelo tradicional-cualitativo y modelo formativo-cualitativo.
- d) Perfeccionamiento y procedimientos para la evaluación formativa reguladora
- e) Vicios de la evaluación a nivel educativo superior

Tareas

Se promueve y estimula hacia la reflexión colectiva y cotidiana acerca de cómo visualizan la evaluación el estudiante y docente, haciendo uso del método por analogía para conocer las diferencias, semejanzas y contradicciones del análisis global relacionado con la práctica evaluativa en el aula, igualmente, la discusión y el análisis constituye un desafío por parte de los docentes, generando el interés y la necesidad de conocer, apropiarse y profundizar en la teoría de la

evaluación como categoría que tribute a enfrentar y solucionar sus problemas en su práctica profesional y su vida cotidiana.

Las diferentes temáticas del presente taller se analizarán y reflexionarán para ello se les incita a su respectivo desarrollo. La evaluación en los modelos educativos se desarrollará a partir de la participación activa, crítica y reflexiva de los participantes, para tal fin se les proporcionarán las indicaciones necesarias para el análisis de la literatura proporcionada. Tanto, los equipos como los modelos evaluativos se constituirán y distribuirán a partir de una rifa.

Cada equipo sintetiza y expone de forma oralmente cada modelo educativo estudiado, identificando sus características y posibles ventajas y desventajas, haciendo uso del método comparativo, así mismo, comparar la concepción de los diferentes modelos con las prácticas evaluativas que ejecutan en la Licenciatura de Ciencias de la educación, en función de posturas científicamente sustentadas. Igualmente, han de quedar muy claras las características principales que caracterizan la definición de evaluación formativa mediadora.

Por otra parte, se desarrollará la temática relacionada con diferentes conceptualizaciones de evaluación presentadas por diversos autores, además, la evaluación con otros elementos didácticos del proceso de enseñanza-aprendizaje. Se hará énfasis que en una concepción teórica existe una determinada finalidad e importancia para mejorar o perfeccionar la práctica evaluativa formadora.

Igualmente, se brindará la orientación pertinente para la formación de grupos para la discusión y defensa de su propia definición de evaluación formativa, con la intención de mejorar el proceder práctico de la evaluación de los docentes. Por otra parte, los demás participantes actuarán como oponentes de las ideas planteadas por cada grupo, argumentando sus respectivos criterios o apreciaciones.

Al finalizar el taller se propone que se reflexione acerca de la evaluación como categoría didáctica del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Taller 2	La evaluación como categoría didáctica del proceso de enseñanza-aprendizaje).	Objetivos 1) Analizar el significado de la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, desde la visión mediadora formativa. 2) Identificar la función mediadora formativa de la evaluación como misión esencial en el nivel educativo superior, sus atributos, así como las vías que puedan tributar a mejorar la calidad pedagógica en función de las condiciones de la Facultad Multidisciplinaria de Occidentes y por lo consiguiente en la Licenciatura en Educación.
-----------------	---	--

Temáticas

- a) Cómo realizar la evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje
 - b) Evaluar la enseñanza a través de la evaluación de unidades didácticas (un proceso necesario)
 - c) Elementos didácticos en las unidades de estudio
 - d) Evaluar la enseñanza mediante la reflexión y actuación docente
-

- e) Indicadores para autoevaluar la planificación, actuación, relaciones institucionales, aspectos de la actividad docente del proceso enseñanza-aprendizaje.
- f) En El Salvador ¿Cómo estamos en relación con los procesos evaluativos?

Tareas

Se presenta la idea contradictoria sobre los diferentes modelos relacionados al taller anterior y se solicita reflexiones y posiciones fundamentadas haciendo uso de la técnica de lluvia de ideas. Además, valorar cómo opera la contradicción en la práctica, desde una visión constructiva educativa.

En la reflexión y análisis de las temáticas, el docente proporciona la ayuda necesaria tomando como base la experiencia de los participantes, es decir sus experiencias previas, para que las reflexiones proporcionadas, procedan del análisis grupal, apoyándose en los conocimientos asimilados en el taller anterior, y sirva como un andamiaje mediador y potenciador que permita estimular el de desarrollo cognitivo superior del aprendizaje.

Por otra parte, plantear en el desarrollo del taller, el concepto de evaluación del aprendizaje mediadora formativa en una concepción desarrolladora e integral significativa de los estudiantes. Igualmente, ¿Cómo conciliar la evaluación sumativa y formativa, y Cómo evaluar la enseñanza a partir de la actuación docente durante el proceso pedagógico? El tema debe ser tratado a partir de los hechos o circunstancias de los conocimientos adquiridos en la controversia anterior.

Además, se organizan los participantes por grupos para el estudio de la información proporcionada. Con la intención que cada grupo analice, reflexione y razone sus argumentos acerca del concepto propio de evaluación y cómo conciliar los tipos de evaluación. Se ha de destacar las funciones más aceptadas, de lo sumativo y formativo, y discutir si son totalmente excluyentes o se pueden fusionar como una concepción formativa, necesaria hoy en día al interior de las instituciones educativas, por otra parte, se analizan y discuten los indicadores de autoevaluación de algunos procesos básicos, para la recogida de información, que tribute a enriquecer los conocimientos en el docente y perfeccionar la función mediadora formativa de la evaluación en la Licenciatura en Ciencias de la educación y en termino general en la Facultad Multidisciplinaria de Occidente.

Al finalizar el taller se presentarán las conclusiones, tomando en cuenta la participación y consensuada de todos los docentes, con la finalidad de tributar a la ejecución de la evaluación de calidad y que garantice la formación holística significativa, de los futuros profesionales de la Universidad de El Salvador, a partir de la concepción teórica que se retome y las condiciones objetivas que la hagan posible.

Además, se denota como actividad individual la elaboración de una fundamentación teórica que demuestra la forma en que cada docente desea mejorar su práctica evaluativa en la asignatura que imparte en la Licenciatura en Educación, tomando en cuenta los principios, fines y funciones de la evaluación mediadora formativa del proceso de enseñanza-aprendizaje que se planifique, lo cual implica el uso de diversos instrumentos de evaluación con una misma base teórica, andamio importante para el siguiente taller.

Taller 3	El proceso evaluador formativo del	Objetivos:
-----------------	------------------------------------	------------

	rendimiento del estudiante	<ol style="list-style-type: none"> 1) Identificar los momentos del proceso general de la evaluación que favorezcan una concepción mediadora formativa e integral del estudiante. 2) Comprender la importancia de los diferentes momentos a través del cual transcurre el proceso general de la evaluación mediadora formativa. Para mejorar y perfeccionar el proceso de enseñanza-aprendizaje
--	----------------------------	--

Temáticas

- a) Fijación de objetivos
- b) Información
- c) Medición
- d) Valoración
- e) Toma de decisiones
- f) Información para los interesados
- g) Seguimiento

Tareas

En un primer momento se analizarán los diferentes momentos a través del cual transcurre el proceso general de la evaluación mediadora formativa, además, se solicitará un ejemplo de aplicación de los diferentes momentos de la evaluación en “x” asignatura que imparten así mismo, valorar la importancia que posee cada momento para la mejora del proceso pedagógico de la Licenciatura en Ciencias de la Educación y para la formación holística significativa de todo el estudiantado objeto de estudio.

Para propiciar el trabajo cooperativo por pareja, se utiliza la técnica de la oposición asertiva para las diferentes ponencias que presente cada pareja, lo cual implica comprensión y crítica reflexiva, que será tratada en el siguiente taller, sin olvidar el uso de la autoevaluación y coevaluación, además, se aprovecha para propiciar el desarrollo de habilidades interpersonales de comunicación en los participantes.

Taller 4	Evaluar es comprender el proceso de enseñanza-aprendizaje	Objetivos <ol style="list-style-type: none"> 1) Comprender la importancia de la autoevaluación y coevaluación en el proceso de autoformación del estudiante. 2) Identificar las diferencias y semejanzas de la autoevaluación y coevaluación. 3) Analizar la evaluación como una opción para perfeccionar el proceso de enseñanza-aprendizaje.
-----------------	---	--

Temática

- a) La autoevaluación y coevaluación como formadoras e implicación del estudiante.
- b) De la concepción técnica a la dimensión crítica de la evaluación.
- c) La evaluación como mediación. Dimensión tecnológica-positivista.
- d) La evaluación como comprensión. Dimensión crítica-reflexiva.
- e) El camino de la mejora. El cambio de paradigma.

Tareas

Se inicia el taller caracterizando a la autoevaluación y coevaluación auxiliándose de un cuadro comparativo que permita caracterizar los tipos de evaluación e identificar sus ventajas y desventajas e invitando a los participantes al análisis reflexivo crítico del proceso de enseñanza-aprendizaje y su posible inclusión o aplicación en la Licenciatura en ciencias de la Educación, además, se emplea la técnica brainstorming con la finalidad de escuchar propuestas para que los tipos de evaluación se hagan efectivos durante el proceso pedagógico en la Licenciatura en Ciencias de la Educación, en el entendido que significa una cultura y concepción diferente de la evaluación para el estudiante.

Por otra parte, se hace énfasis en la importancia que posee el hecho que los estudiantes sepan claramente el programa de estudio, que se desarrollará durante el proceso pedagógico para que ellos tengan la oportunidad de conocer anticipadamente los conocimientos, capacidades y competencias a desarrollar tales como: **Aprender a conocer**, supone la adquisición y ampliación del conocimiento y cultura. **Aprender a hacer**, contempla acciones y procedimientos para poder enfrentar situaciones de distinta índole. **Aprender a ser**, significa la construcción de capacidades y competencias cognitivas afectivas rectoras que permiten orientar las acciones del estudiante en su vida cotidiana. **Aprender a convivir juntos**, Implica la comprensión entre los seres humanos referida a la tolerancia y respeto mutuo entre las personas, para irse formando como buenos y útiles ciudadanos.

Igualmente, para concluir el presente taller se hace énfasis en la evaluación mediadora formativa, para la mejora y el cambio durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, condición apremiante y necesaria al interior de la Licenciatura en Ciencias de la Educación.

También, se explica y aclara que se hace necesario utilizar una diversidad de instrumentos de evaluación tales como: El portafolio, dossier, mapas conceptuales, investigación, ensayos, proyectos, monografías, ponencias reflexivas, técnicas de observación, listas de cotejo, escalas de calificación, entre otros, y no sólo depender de los tipos de evaluación anteriormente citados o de los instrumentos tradicionales usados de papel y lápiz. Por lo tanto, este abanico de técnicas evaluativas y formativas serán tratadas, discutidas y analizadas en el siguiente y último taller.

Taller 5	¿Cómo elaborar y mejorar los instrumentos de evaluación mediadora formativa para el	Objetivos 1) Describir las características de los instrumentos evaluativos, destacando su importancia, beneficio y tributo a la práctica mediadora formativa, y estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación.
-----------------	---	--

proceso de enseñanza-aprendizaje?	2) Analizar el papel que el docente o su persona le otorga a las actividades de la evaluación durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Licenciatura en ciencias de La educación.
-----------------------------------	---

Temática

- a) Pruebas, exámenes y mediciones de rendimiento.
- b) Clasificación y análisis de los tipos de ítems de comparación de rendimiento educativo.
- c) Instrumentos que tributan a contemplar los datos de rendimiento educativo
- d) ¿Cómo apreciar la eficacia de las pruebas de rendimiento educativa?

Tareas

Tomando en cuenta lineamientos técnicos, criterios evaluativos y los objetivos previamente plantados se solicita la elaboración de instrumentos de evaluación del aprendizaje, que a criterio del docente tributen al perfeccionamiento de su práctica educativa, y al desarrollo holístico significativo del estudiante.

Presentación al pleno, sobre la importancia de los instrumentos de evaluación como una herramienta importante y retroalimentadora del proceso de enseñanza-aprendizaje, de la Licenciatura en Educación.

Fase Nª III: Instrumentación de la estrategia

En la presente fase se plantea fundamentalmente el instrumento clave del objeto de estudio, el taller eje importante y tributo para el proceso de enseñanza-aprendizaje, de la Licenciatura en Ciencias de la educación de la Facultad Multidisciplinaria de Occidente.

Etapa III: Implementación de la estrategia

Como parte de las actividades, acciones primordiales de la planificación relacionadas a la estrategia, se valora y propone el taller como una herramienta metodológica y organizativa que, por sus características de dialogicidad como fenómeno humano y componente didáctico vital, que tributa, aporta o ayuda al logro de intenciones y propósitos concernientes a las acciones transformadoras, que en este caso, la evaluación como categoría didáctica, constituye un eje vertebrador durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Licenciatura en Ciencias de la educación.

Igualmente, es necesario conversar, dialogar e invitar a las autoridades, coordinador, estudiantes y profesores objeto de la investigación para una reunión, con la intención de socializar conjuntamente, los objetivos, necesidades prioritarias, medios o instrumentos didácticos necesarios, al mismo tiempo, decidir el tipo de temáticas que se han de discutir, analizar y reflexionar a partir de las carencias identificadas o detectadas, es claro, sin perder de vista el vigor y dinamismo de los propios docentes y autoridades de la Facultad Multidisciplinaria de Occidente.

Además, se incluyen temáticas que contemplan los fundamentos teóricos de la estrategia, con la pretensión, que los docentes, a partir de la visión renovadora de la evaluación, se concienticen en la comprensión y aplicación a fin de que se precisen actividades orientadas a la evaluación formativa y formadora, de modo que genere fertilidad al proceso de enseñanza aprendizaje y tribute al desarrollo holístico significativo del estudiante. Por lo que se vuelve muy importante la forma en que se guíen u orienten didácticamente los talleres.

Las respectivas temáticas consideradas de la evaluación se detallan a continuación:

1. Fundamentos para una práctica evaluativa formativa- formadora, durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.
2. Concepciones de la evaluación: concepto, tipología, principios y funciones.
3. La evaluación como componente y proceso de diálogo comprensión y mejora.
4. La evaluación durante lo conceptual, procedimental y actitudinal.
5. Utilidad práctica de la autoevaluación y coevaluación como un tributo al proceso de enseñanza aprendizaje.
6. Técnicas e instrumentos de la evaluación formativa o evaluación situada.
7. Consideraciones éticas de la evaluación formativa auténtica.

Seguidamente, se plantea la organización y el desarrollo de la estrategia de superación, para la intervención en el proceso de enseñanza-aprendizaje. De las conversaciones y análisis sostenidos y compartido entre los compañeros docentes de la sección de educación y del departamento de ciencias de Ciencias Sociales, surgió la idea y decisión de elaborar y aplicar una estrategia de intervención pedagógica- didáctica consensuada que, pueda incidir y tributar a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por otra parte, es importante considerar la estrategia como un sistema que ejerce influencias educativas sobre los profesores, con apoyo cooperativo en el grupo de trabajo, propiciando la implicación activa, directa y consciente de los docentes en el proceso de mejora, su autodesarrollo, su autorregulación, así como, la valoración de sus propias prácticas, lo cual les permitirá a partir de la evaluación formativa, accionar y reflexionar en una forma constante durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Además, hay que destacar que la evaluación formativa y formadora no centra el fin, producto, resultado, calificación, o en la función de control, selección, jerarquización y acreditación, sino durante todo el proceso pedagógico, con la intención de propiciar el desarrollo holístico, así como las capacidades y competencias cognitivas y sociales de los estudiantes que los vuelvan personas, conscientes, responsables y útiles a la sociedad salvadoreña.

De acuerdo con Brown (2015), “los estudiantes que entienden cómo funcionan los sistemas de evaluación en las universidades tiende a estar más involucrados y a rendir mejor en sus estudios” (pág. 10). Sin embargo, para Sambell (2013), no hay evaluación si los estudiantes no comprenden lo que se les está evaluando. Lo que equivale a decir que las mejores condiciones autoevaluarse y valorar la evaluación de que es objeto, se encuentra en la retroalimentación del profesor sobre las tareas de los alumnos (Nodarce, 2018).

Por otra parte, una opción importante para incentivar, motivar y generar transformaciones en la forma de pensar del sector docente acerca de la evaluación del aprendizaje holístico significativo es que la estrategia es de carácter práctica,

afincada a través del desarrollo de talleres como una forma de preparar u organizar detenidamente todos los detalles necesarios para su buen desarrollo, desde una perspectiva didáctica-pedagógica. Tomando en cuenta los resultados preliminares de la investigación de Nadarse (2018), se plantean los resultados positivos de la estrategia, así como valorar la función del docente como investigador de su propia práctica pedagógica, lo cual se encuentre en correspondencia con el interés y necesidad de renovar el proceso de evaluación en la Licenciatura en Ciencias de la Educación.

Por cada taller, se incluye una temática en particular, en correspondencia de la fase uno y de los resultados del diagnóstico. Para que el sistema de talleres sea un proceso favorable de aprendizaje, se desarrolla en un lugar placentero, de modo que permita que los participantes puedan dar sus opiniones o alegatos, con el propósito de reflexionar y valorar lo teórico y lo práctico, para que tribute a la renovación y perfección de la evaluación que beneficie el proceso pedagógico del estudiante, docente de la carrera.

Por otra parte, el sistema de talleres implica una cultura de la cooperación, del trabajo en equipo, del intercambio entre iguales ha echado raíces en las iniciativas educadoras más innovadora. No se concibe una escuela democrática sin estos supuestos. La cooperación es también un principio que puede garantizar un proceso de enseñanza más creativo, sólido y enriquecedor, en la medida en que el profesorado y el alumnado se implican en la construcción y transmisión del conocimiento educativo. De esta forma se creará una institución educativa más solidaria y humanista.

Pero es evidente que aquella no se adquiere espontáneamente en las interacciones sociales. Por el contrario, la cooperación requiere un lento aprendizaje, la intervención dinamizadora docente, y una concepción pedagógica y organización del centro que brinden numerosas y variadas oportunidades para formarse en el diálogo, el intercambio y el respeto a la diversidad, así como en el ejercicio de los derechos, deberes y potencialidades educativas de la colectividad. (Sevillano, 2005, pág. 23)

Así mismo, se considera en la planificación los referentes teóricos que definen a la evaluación como un proceso de enseñanza-aprendizaje, enfatizando en la función de evaluación formativa y formadora, ya que el docente ha de convertirse en un mediador que, a partir de su actuación, va moldeando su práctica educativa y la de los estudiantes, ya no desde la concepción de la evaluación tradicional, fáctica vista como resultado o culminación de la aprehensión de ciertos conocimientos basado en los hechos o limitado a ellos. Sino en una evaluación formativa fundamentada en el juicio de valor, toma de decisiones que se alimenta del diálogo, la discusión, reflexión compartida por todos los que están implicados directa o indirectamente en la actividad evaluada.

Es de denotar, que en el sistema de talleres los requerimientos citados, ayudan a comprender el camino idóneo de una didáctica como referencia para la evaluación formadora; por lo que, se toma en cuenta lo semipresencial, para promover la integración y el diálogo fructífero entre los participantes, respetando las labores académicas de los participantes; todo con el afán de garantizar la asistencia necesaria y la participación para el logro de la misión y objetivos previamente planteados.

Es de aclarar que son cinco jornadas, distribuidas de la siguiente manera:

Tabla 5.

Distribución de encuentros académicos del sistema de talleres

Jornadas	Tiempo presencial/teórico	Tiempo presencial-virtual/práctico	Total
Jornada 1/taller	6	3	9
Jornada 2/taller	6	3	9
Jornada 3/taller	6	3	9
Jornada 4/taller	6	3	9
Jornada 5/taller	6	3	9
Total, de horas	30	15	45

Se inicia con un proceso inductivo teórico vinculado con la planificación de los talleres. Dicho proceso tiene una duración de seis horas presencial más tres horas presenciales y virtuales (según sea el caso) prácticas para completar el

proceso de fortalecimiento, en el que los profesionales realizaban las tareas y presentarlas posteriormente para su socialización y mejora continua.

No obstante, es necesaria considerar la ejecución de actividades que impliquen, por una parte, lo individual y, por otra, la cooperativo concatenados con los respectivos objetivos y temáticas de cada sistema de talleres, así como, la investigación en fuentes bibliográficas relacionadas con los diferentes contenidos, los criterios consensuados de las temáticas estudiadas y reflexionadas.

Etapa IV: Evaluación y socialización

Es de aclarar que la estrategia se caracterizó por la participación fluida y el respeto a las participaciones, de modo que permitiese ampliar los conocimiento, habilidades y destrezas acerca de la preparación de la evaluación y la estructura de la técnicas e instrumento de recogida de información, a fin de que garanticen la objetividad del aprendizaje desarrollado.

La evaluación en el sistema de talleres está presente durante todo su proceso, lo cual implica acciones formales: la asistencia a cada taller, la participación tanto individual como colectiva es esencial; para el desempeño demostrado en diferentes técnicas didácticas como; la controversia estructurada, seminarios, simposio, presentación de trabajos escritos individuales y grupales, entre otros. Los participantes argumentan en forma oral y escrita lo aprendido, de conformidad, con la propuesta relacionada con el mejoramiento y perfección del desempeño evaluativo del sector docente, durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Licenciatura en Ciencias de la Educación Facultad Multidisciplinaria de Occidente.

3.4 Opiniones emitidas por los participantes durante el desarrollo de la estrategia de superación

Al concluir el sistema de talleres se manifestó las siguientes apreciaciones, juicios siguientes: durante el proceso de enseñanza aprendizaje se suele penalizar la repetición, también en algunos casos lo mecánico es sujeto de medición en algunas actividades y contenidos, por ejemplo, en el primer grado se hace necesario

que el estudiante repita las vocales el abecedario, requisito necesario para que el niño, niña aprenda a leer y escribir.

Cuando se les preguntó que es la medición respondieron: evaluar la comprensión del estudiante, número, parámetro evaluativo por ejemplo nota mínima para aprobar, indicador para observar logros en un contenido, conocer hasta qué punto el estudiante ha llegado a comprender el contenido.

Igualmente, se preguntó ¿Se puede calificar a los alumnos sin necesidad de aplicarles un examen, así como aplicar un examen que no repercuta en la calificación? respondieron lo siguiente: el docente debe evaluar y medir en todo momento. También, el docente debe proporcionar refuerzo al estudiante y necesariamente debe aplicar examen y observar como el estudiante responde el examen y las tareas, además, debe revisar bien las respuestas y asignar una nota, porque el proceso de certificación del conocimiento quedará inconcluso sin ninguna calificación.

No es necesario lo cuantificable para obtener un resultado. Se puede calificar a los estudiantes sin examen porque la evaluación está antes, durante y después del proceso de aprendizaje, por tanto, el docente puede evaluar sin el examen, pero él se centra en la medición el examen porque de otra forma se vuelve difícil calificar al estudiante, debido a la cantidad excesiva de los estudiantes grupos que oscilan entre 120 y 135 estudiantes, atender las tres asignaturas asignadas en cada ciclo, asesorías de tesis, servicio social, asesorar a los estudiantes en las tareas asignadas, entrega de informes mensuales, se nos olvida la parte formativa y las competencias pedagógicas, por todo esto, nos centramos más en la evaluación sumativa.

Adicionalmente, manifiestan que al estudiante le incomoda otro tipo de evaluación cuantificable que no sea el examen escrito, porque poseen ese tipo de cultura evaluativa enraizada y que se ha venido alimentando por la mayoría del personal docente durante el proceso de formación, por tanto, al estudiante le parece correcto el examen tradicional, es más sugieren generalmente al docente 4 o 5 exámenes parciales al inicio de la asignatura.

También, se puede calificar al estudiante sin examen, pero eso implica más trabajo, observar, acompañarle, orientarle y proporcionar al estudiante sugerencias durante el desarrollo de sus actividades de trabajo, por ese motivo la evaluación se vuelve más compleja. La evaluación participativa se vuelve complicada con grupos numerosos que oscilan entre 120 y 130 estudiantes, se dificulta la participación durante el desarrollo de la clase, no se le puede brindar la palabra ni tan siquiera a la mayoría de los estudiantes lo cual, influye considerablemente en la calidad pedagógica y desarrollo holístico del estudiante, claro está se puede calificar sin el examen tradicional, pero se vuelve complicado para el docente por todo lo que he planteado anteriormente.

El presente sistema de talleres ayuda a fortalecer y reflexionar el campo de la práctica evaluativa por parte de los docentes de Licenciatura en Ciencias de la educación, en el caso de esta capacitación los conocimientos que se han adquirido no deben quedar como letra muerta, debe de tomarse en cuenta para la reflexión el análisis y realizar la evaluación más justa en nuestra práctica educativa de la Licenciatura en Educación, así mismo la evaluación se debe direccionar a la eficiencia y eficacia, ya no desde nuestro sentir y decisión propia y por lo general es lo que normalmente hacemos.

Este tipo de espacios y capacitaciones son importantes que se lleven a cabo constantemente en la Licenciatura en Educación, aun que sean pero no periódicamente, es necesario e importante que se brindarán constantemente en las doce Facultades de la Universidad de El Salvador y en todas las especialidades del saber además, estos espacios como el sistema de talleres de evaluación de los aprendizajes nos brinda la oportunidad de actualizarnos y reflexionar sobre nuestra práctica educativa que es lo principal y fundamental sobre lo que hacemos cotidianamente en las diferentes aulas, lo cual permite y nos indica un trato justo con el estudiante y con lo que demanda la universidad en relación a su misión y visión que en su esencia es la formación de profesionales altamente formados y calificados.

Este tipo de sistema de talleres ha sido de mucha ayuda formativa y nos invita a cambiar nuestro pensamiento y a reflexionar sobre nuestra práctica profesional, además, se debe tener claro que en nuestras aulas tenemos una diversidad de estudiantes que debemos aceptarlos con sus propias y diferentes características y atenderlos tal como se lo merecen, por tanto, la evaluación se vuelve importante y comprometida con la inclusividad y los ejes transversales de la educación.

Este tipo de actividad como el sistema de talleres se vuelve importante porque permite rescatar el proceso de socialización, nos permitió conocernos más entre compañeros, hemos conversado, discutido y reflexionado nos ha gustado, porque lo observamos diferente a otras capacitaciones que hemos recibido en la universidad y personalmente o cuenta propia, en lo formativo permitió recordar y aprender nuevos conceptos y categorías de la evaluación y a comprender la esencia misma de la evaluación como categoría importante del proceso de aprendizaje y a no reducirla la evaluación a la medición o invisibilizarla como se planteó en el desarrollo del sistema de talleres, lo cual me permitirá como maestra perfeccionar mi práctica docente.

El sistema de talleres ha finalizado en lo personal ha sido muy formativo, se nos aclaró que existen diferentes técnicas e instrumentos evaluativos, así como los modelos de evaluación uno centrado en el producto y otro centrado en el proceso, y conocimos los planteamientos de muchos autores de la evaluación, esto permitirá seguir, elaborar y construir nuestras propias definiciones en este campo, además, aprendimos que es importante evaluar al estudiante, pero desde las fundamentos de los teóricos y los propios.

El sistema de talleres en lo particular ha sido de mucha importancia y muy interesante sus planteamientos maestros, y muy curioso porque cuando plantea los fundamentos, lo hace desde la base de la experiencia y eso imprime mucho valor en lo que sea planteado y discutido, como se manifestó que la contradicción muchas veces no nos parece, pero es importante porque contribuye al logro de los objetivos de aprendizaje.

Los conocimientos adquiridos en el sistema de talleres serán de mucha ayuda, porque sinceramente se tenía cierto dominio de la evaluación, pero desde la visión del sistema de talleres cambia la perspectiva de la evaluación, felicitarle por el sistema de talleres que usted planificó e impartió para nosotros los docentes será de mucha ayuda, esperamos que se sigan impartiendo otros tipos de sistema de talleres como de la evaluación de los aprendizajes, nos ha permitido observar de forma diferente el conocimiento en este campo, manifestarles que el aprendizaje debe de partir por una parte, del propio interés del estudiante como del docente lo cual, indica que debemos preocuparnos por nuestra actualización docente profesional.

3.5 Análisis de resultados sobre la implementación de la estrategia de superación

Esta parte se enfoca al análisis de los resultados tanto en la implementación inicial de la estrategia asumida por los docentes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, el desarrollo del sistema de talleres y el análisis global de los aprendizajes adquiridos por los participantes directos. En ese sentido, este epígrafe refleja estos datos, a fin de visualizar los procesos de mejora más allá de la estrategia propuesta e implementada.

3.5.1 Resultados iniciales de la Estrategia de superación: opinión de los docentes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación

El jefe del departamento inauguró el sistema de talleres sobre evaluación, indicando los propósitos de su desarrollo, así como el fortalecimiento de las competencias docentes a través de su participación, la cual es necesaria para el cambio de la cultura evaluativa; lo que permitiría actualizarse en esta área para la mejora cualitativa de la profesión y de las prácticas educativas que se gestan en las Ciencias de la Educación de la facultad.

Las opiniones recabadas son producto de la sistematización que se realizó en el seno de los procesos del sistema de talleres cuando fueron planificados con base al diagnóstico diseñado. En ese sentido, los docentes enfatizaron sobre la importancia y la gran utilidad que posee el sistema de talleres desarrollado como un eje didáctico, determinante para el desarrollo de la estrategia.

La estimación o valoración de resultados correspondiente a cada taller se obtuvieron por medio de un registro diario, para lo cual se utilizó la técnica del «grupo focal», para determinar la objetividad de las opiniones a través de la interactividad de los participantes en el sistema de talleres, además, permitió que manifestaran sus vivencias, expresadas en expectativas de participación y desarrollo de cada jornada.

Por su parte, los participantes tuvieron la oportunidad de percibir durante el sistema de talleres su significado y la posibilidad de construir y reconstruir el aprendizaje, además, en el trabajo colectivo se tuvo la oportunidad de intercambiar, hablar y escuchar argumentar, confrontar, dar y recibir, defender posiciones y buscar consensos característicos del sistema de talleres, en ese sentido, se adquirió experiencias colectivas durante la ejecución de las tareas asignada, así como, reflexionar en grupo sobre sus propias experiencias, en consecuencia, el proceso de aprendizaje se completó con el retorno a la práctica transformadora de la licenciatura.

También, se presenta los respectivos resultados del sistema de talleres de evaluación correspondientes a la administración de una encuesta a los docentes de la Sección de Ciencias de la Educación, Facultad Multidisciplinaria de Occidente, brindando la oportunidad para que los participantes expresen lo negativo, lo positivo, así como, lo interesante en correspondencia al sistema de talleres desarrollados.

Adicionalmente, se aclara que en el respectivo desarrollo del sistema de talleres se ejecutaron desde el punto de vista de lo planificado. Considerando la modalidad virtual, la cual incluye, por una parte, el tiempo utilizado para el intercambio de ideas, interrogantes, aclaraciones y conducción por parte del

investigador, por otra parte, el tiempo ex-aula correspondiente a las horas utilizadas para lectura, reflexión, tareas y aplicación de las capacidades y competencias pedagógicas adquiridas a partir de la ejecución de las diferentes actividades asignadas tanto individuales como grupales.

A continuación, se presenta la distribución del sistema de talleres por contenidos, modalidad y tiempo asignado:

Tabla 6.

Determinación de contenidos de enseñanza-aprendizaje

N°	CONTENIDOS CORRESPONDIENTES A CADA TALLER	MODALIDAD	HORAS
1	Fundamentos para una práctica evaluativa formativa-formadora, durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.	Virtual	3
		Ex-aula	3
2	La evaluación como categoría didáctica del proceso de enseñanza-aprendizaje.	Virtual	3
		Ex-aula	3
3	El proceso evaluador formativo del rendimiento del estudiante.	Virtual	3
		Ex aula	3
4	Evaluar es comprender el proceso de enseñanza aprendizaje.	Virtual	3
		Ex-aula	3
5	Como elaborar y mejorar los instrumentos de evaluación mediadora formativa para el proceso de enseñanza aprendizaje.	Virtual	3
		Ex-aula	3

Tabulación de la encuesta sobre el sistema de talleres de evaluación de los aprendizajes.

PONDERACIÓN

1) Mal, 2) Regular, 3) Bien, 4) Muy Bien, 5) Excelente.

Tabla N 7

Tabulación referente a la administración de la encuesta del sistema de talleres de evaluación de los aprendizajes

INTERROGANTES	PONDERACIÓN				
	1	2	3	4	5
1 ¿Selecciona los objetivos y contenidos de los talleres acorde a una renovación de la evaluación cognitiva-formativa de la evaluación del estudiante?				2 (29 %)	5 (71%)
2 ¿Se utiliza calidad metodología en los talleres para demostrar cómo los docentes han de trabajar para lograr las transformaciones necesarias en las nuevas concepciones y prácticas de la evaluación cognitiva- formativa?					7 (100%)
3 ¿Se observa calidad en las concepciones teóricas debatidas sobre la necesidad de renovar la práctica evaluativa planteada en los talleres?				1 (14%)	6 (86%)
4 ¿Contribuye el taller en su preparación como docente respecto a los fundamentos didácticos y la habilidad para planificar y diseñar el proceso evaluativo con técnicas e instrumentos de evaluación relacionados con la concepción de evaluación cognitiva-formativa del estudiante?				2 (29%)	5 (71%)
5 ¿Se observa la preparación del colectivo para la renovación de la práctica evaluativa a partir del conocimiento sobre los fundamentos didácticos que sustentan la concepción de la evaluación cognitiva-formativa del estudiante?				5 (71%)	2 (29%)
6 ¿Se percibe la disposición del colectivo para la transformación de su práctica evaluativa?				5 (71%)	2 (29%)
7 ¿Se valora acerca del grado y la calidad de la comunicación establecida en el taller y la contribución para la socialización y trabajo colectivo de los participantes?				1 (14%)	6 (86%)

8	¿Se aprecia la aplicabilidad de las propuestas hechas en los talleres en relación con la transformación de la práctica evaluativa cognitiva-formativa de los estudiantes?	7 (100%)
---	---	-------------

En relación a la primera interrogante acerca de la selección de los objetivos y contenidos de los talleres, el 86% de los docentes manifiestan que las temáticas presentadas están excelentes y resuelven los problemas básicos que se poseen en cuanto a evaluar conocimientos y capacidades de los estudiantes. Mientras que un 14% indican que muy bien.

Sobre el cuestionamiento dos, que hace referencia a la calidad de la metodología utilizada en los talleres para demostrar cómo los docentes han de trabajar para lograr las transformaciones necesarias en las nuevas concepciones y prácticas evaluativas el 100% respondió excelente.

En lo que respecta a la pregunta tres, vinculada a las concepciones teóricas debatidas sobre la necesidad de renovar la práctica evaluativa plantada en los talleres, un 86% respondió excelente mientras que el 14% muy bien.

En cuanto a la interrogante cuatro sobre la contribución del sistema de taller en su preparación como docente respecto a los fundamentos didácticos y la habilidad para planificar y diseñar el proceso evaluativo con técnicas e instrumentos de evaluación relacionados con la concepción de evaluación mediadora formativa, el 29% respondió muy bien, mientras que el 71% manifestó excelente.

En el cuestionamiento número cinco acerca de la percepción de los participantes sobre la preparación del colectivo para la renovación de la práctica evaluativa a partir del conocimiento sobre los fundamentos didácticos que sustentan la concepción de evaluación mediadora formativa, el 71% muy bien y el 29% excelente.

Por su parte en la pregunta número seis, percepción sobre la disposición del colectivo para la transformación de su práctica evaluativa, el 71% respondió muy bien mientras que el 29 manifestó excelente.

Además, en la interrogante siete, la cual enfatiza en la valoración acerca del grado y la calidad de la comunicación establecida en el sistema de talleres y contribución para la socialización y trabajo colectivo de los participantes, el 71% respondió muy bien no así el 29% que manifestó excelente.

En lo que compete a la pregunta sobre valoración sobre la aplicabilidad de las propuestas hechas en el sistema de talleres con relación a la transformación de la práctica evaluativa, el 100% afirmó excelente.

3.5.2 Resultados del desarrollo de la estrategia de superación (sistema de talleres sobre evaluación)

Además, los sistemas de talleres anteriormente citados se llevaron a cabo en la semana comprendida entre el 11 y 15 de julio de 2022 con un total o duración de 30 horas. Para la organización el sistema de talleres se sostuvo una reunión con el coordinador de la Sección de Ciencias de la Educación, jefe del departamento de Ciencias Sociales Filosofía y Letras, Decano de la Facultad Multidisciplinaria de Occidente. Con el propósito de explicar el objetivo e intención de los respectivos talleres, así mismo, aprovechar y solicitar con mucho respeto su valiosa colaboración en el sentido de invitar al docente para definir fecha, días y horas apropiadas para evitar en la medida de lo posible inconvenientes.

Como puede estimarse, las evaluaciones emitidas por los docentes participantes los sistemas de talleres oscilan claramente entre muy bien y excelente, lo cual indica que el sistema de talleres de evaluación se desarrolló apegado a lo planificado y por lo consiguiente se logró el cumplimiento de los objetivos y propósitos previamente establecidos desde la apreciación de los involucrados directos.

Ante la apreciación de los participantes se recalca como aspectos claves la selección de contenidos, propósitos, metas tanto cuantitativas como cualitativas, la eficacia de la metodología de trabajo durante el desarrollo del sistema de talleres, y como estos aspectos holísticamente tributan con la formación docente y por lo consiguiente a su práctica pedagógica, caso particular la planificación del proceso evaluativo que incluye técnicas e instrumentos variados que recomienda tomar en cuenta, tanto el Modelo de Evaluación Tradicional por Objetivos que en ningún momento se está descalificando, como también, el Modelo Formativo o Auténtico.

3.5.3 Análisis global del desarrollo del sistema de talleres evaluación de los aprendizajes

A partir de las indagaciones ejecutadas para el estado actual de la evaluación como categoría didáctica del proceso de enseñanza-aprendizaje, donde se asume las evaluaciones que se emplean son productivas, de forma permanente los docentes observan como sinónimo al evaluar, la evaluación como medir.

En consecuencia, se observa la evaluación como medidora del aprendizaje, pero no como categoría didáctica mediante la cual se valora y juzga el proceso de enseñanza-aprendizaje. donde se tiene la oportunidad de evaluar tanto al docente como al que aprende, además no manifiestan autoevaluarse, ni evaluar el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje y la dirección del proceso pedagógico.

Además, solo hablan en función de los estudiantes, necesitan del examen y no toman en cuenta ni las evaluaciones sumativas, ni las propias de cada clase en la que se deben de valorar el cumplimiento del objetivo de aprendizaje, observan esto como un proceso agotador. *Todo lo que manifiestan radica en la evaluación como producto y no como un proceso continuo y constante.*

3.6 Resultados de la evaluación de la estrategia de superación por parte de los especialistas

La evaluación de la Estrategia de superación para renovar la orientación teoría-práctica y práctica-teoría de la evaluación de los aprendizajes en la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Facultad Multidisciplinaria de Occidente, se efectuó con la colaboración de 7 especialistas. En el (anexo 7) se contempla la encuesta utilizada para el fin anteriormente citado. Del total de los 7 especialistas, 5 tienen el grado de maestría que laboran para la Universidad de El Salvador en pregrado y postgrado, con más de 25 años de experiencia en docencia a nivel superior, 3 especialidad de Ciencias de la Educación , 2 profesores master en educación superior y licenciados en lenguaje y literatura, 2 doctoras la primera doctora labora para la Universidad de San Carlos de Guatemala en la Escuela de Trabajo Social doctora en Educación Superior, la segunda Doctora en Ciencias Pedagógicas, labora para la Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona (UCPEJV) CUBA.

Adicionalmente, se les pidió su opinión respecto a la actualidad y profundidad correspondiente a los fundamentos teóricos que sustentan la estrategia de superación, para este cometido o tarea se les proporciono el capítulo II correspondiente a los fundamentos de la estrategia en mención. En términos generales las respectivas valoraciones se etiquetan como muy positivas. Por tanto, a continuación, se presentan algunos argumentos manifestados:

- El sustento teórico se proyecta a una concepción diferente novedoso lo cual permitirá superar muchas dificultades del proceso pedagógico.
- En lo que respecta a lo planteado en la fundamentación teórica de la estrategia se contempla la postura ética que permita articular a los agentes educativos directos que se relaciona con los principios de Guerra (2014) “Lo teórico como la evaluación de la formación del profesorado debe estar encaminada a la mejora y debe ser educativa como proceso. Los que

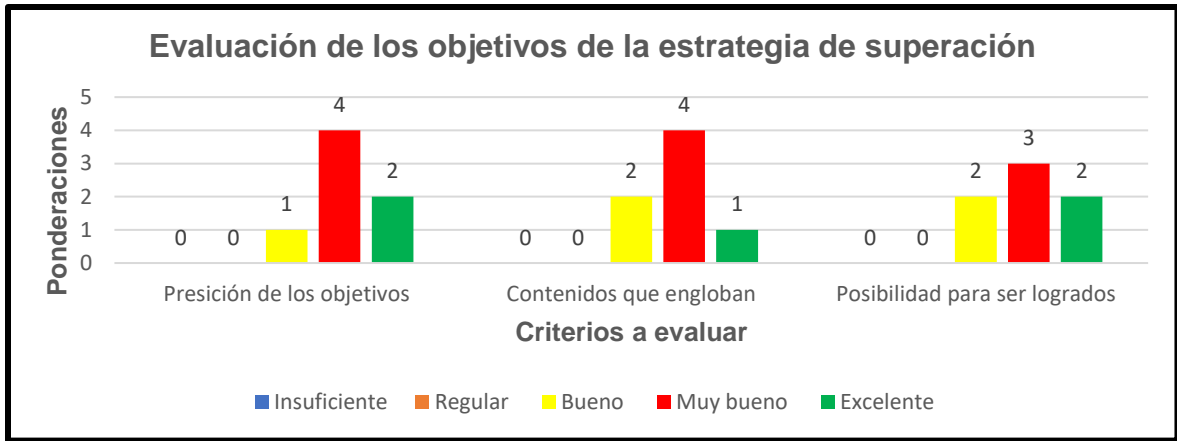
realizan se sienten respetados al participar en ella, sean éstos evaluados o evaluadores” (pág.70).

- La actualidad y profundidad de la estrategia de superación en su fundamento incluye una serie de tópicos relacionados a la mediación pedagógica, por tanto, la estrategia es concebida como la planificación de los eventos a desarrollar de forma práctica en la ejecución del proceso de enseñanza aprendizaje.
- Los fundamentos teóricos de la estrategia de superación se encuentran en correspondencia con el compromiso del autor y sustentados en el contexto paradigmático, epistemológico y gnoseológico, importantes para mediación cualificada.
- La postura teórica sostenida por el autor se encuentra concatenada con los objetivos y la metodología, tributando claramente a los respectivos resultados que se pretenden alcanzar, además, posee una estrecha relación con la naturaleza de la práctica evaluativa actual al interior de las universidades de la nación caso particular en la Universidad de El Salvador. En consecuencia, la propuesta de la estrategia se orienta a brindarle al proceso pedagógico mejoras, perfección, un matiz diferente y apropiado para la formación idónea de los futuros profesionales del país.
- Es prioritario para la estrategia de superación el cumplimiento de las metas tanto cuantitativas como cualitativas para su buen desarrollo de académico además se tubo el cuidado para delimitar y definir los objetivos del sistema de talleres. Esto es así ya que, haciéndolo de modo preciso, se puede sostener la coherencia interna del taller sobre la evaluación del aprendizaje.

En torno a la precisión y redacción de los objetivos correspondientes a la estrategia de superación, se solicitó a los especialistas su respectiva evaluación en torno a la precisión de los objetivos de aprendizaje, posibilidad para ser logrado, contenidos de aprendizaje que engloba.

Figura 5.

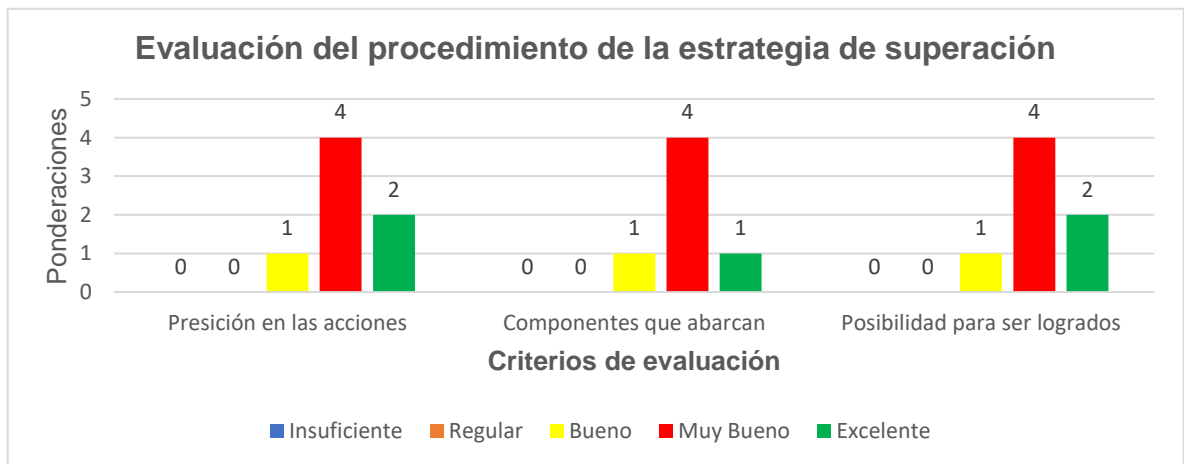
Evaluación de los objetivos de la estrategia de superación.



En lo que compete a la precisión de los objetivos los especialistas los evaluaron de la siguiente manera: a) Precisión en las acciones; uno como bueno (20%), cuatro Muy Bueno (80%) y uno como excelente (100%), b) Contenidos que abarcan; uno Bueno (20%), cuatro Muy Bueno (80%), uno Excelente (100%), c) Posibilidad para ser logrados uno Bueno (20%), cuatro Muy Bueno (80%), uno Excelente (100%), se aclara que en los criterios de Insuficiente y Regular no fueron ponderados.

Figura 6.

Evaluación del procedimiento de la estrategia de superación



En relación a la evaluación del procedimiento de la estrategia de superación los especialistas los evaluaron de la siguiente manera: a) Precisión en las acciones;

uno como Bueno (20%), cuatro Muy Bueno (80%), dos Excelente (100%), b) Componentes que abarcan; uno como Bueno (20%), cuatro Muy Bueno (80%), uno Excelente (100%), c) Posibilidad para ser logrados; uno Bueno (20%), cuatro Muy Bueno (80%), dos Excelente (100%), se especifica en relación a los criterios de Insuficiente y Regular no fueron ponderados.

Aun cuando, se obtiene una evaluación a partir de los especialistas como satisfactoria, se justifica que algunos evaluaron como bueno varias interrogantes, puesto que, si se considera las condiciones actuales de la institución y, por lo consiguiente, la carrera y las concepciones de su práctica cultural evaluativa tradicional se encuentra arraigada, lo que confirma lo antes planteado o sostenido en el capítulo II.

Hasta cierto punto, se puede apreciar lo antes manifestado como un obstáculo o barrera para poder incorporar mejoras y cambios fundamentales en la práctica evaluativa del proceder pedagógico, también, se evidenció a partir del diagnóstico, en consecuencia, es normal encontrar alguna oposición por parte de algunos agentes educativos directos implicados para generar transformación en el proceso de formación de los estudiantes, el cual se caracterice por su eficiencia y calidad educativa.

Se hace importante aclarar que los especialistas que colaboraron incondicionalmente en la evaluación del sistema de talleres (7) coinciden hasta cierto punto con las opiniones de los participantes del sistema de talleres de preparación de los docentes para su accionar en los diferentes ciclos académicos a futuro, en lo que compete a la disposición e interés que muchos docentes muestran para renovar sus concepciones y prácticas de la evaluación de los aprendizajes en la Licenciatura en Ciencias de la Educación, importante porque invita a comunidad docente de la facultad al cambio en sus respectivas funciones académicas.

En interrogante número seis, referida a la estructura de la estrategia, las opiniones obtenidas se corresponden en el sentido que la estrategia posee una estructura lógica e idónea para el cumplimiento de los objetivos y acciones previamente contempladas o consideradas. Si se destaca la apreciación y

valoración concordante a partir de la evaluación correspondiente a la estrategia de superación en conjunto se manifiesta lo siguiente: De forma global, se aprecia la articulación esencial referido a la precisión los objetivos de la estrategia como bueno (60%), como valiosa, que invita a la mejora y perfección continua al interior de la estrategia como de su respectiva práctica, lo cual resulta viable, por las condiciones actuales que se presentan en la Facultad Multidisciplinaria de Occidente.

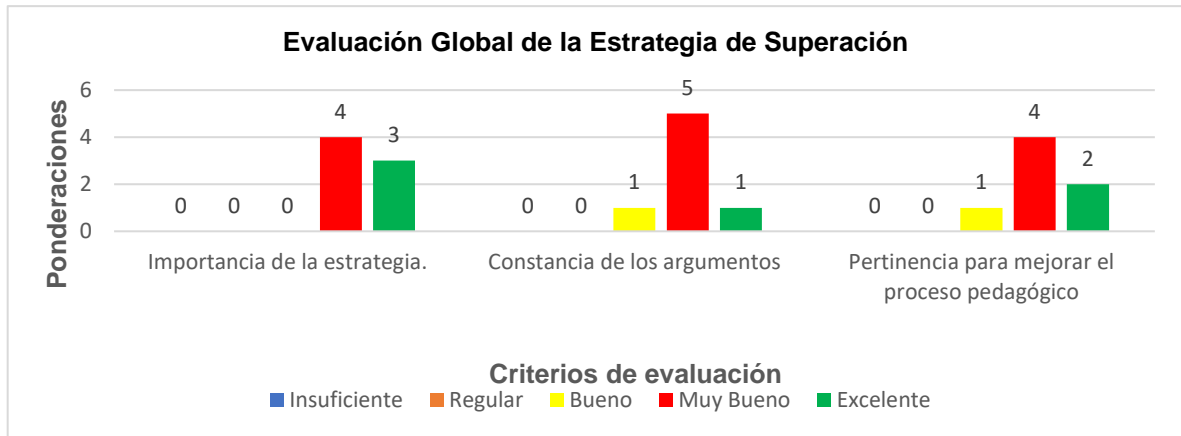
Es de recalcar que algunos especialistas, en sus apreciaciones consideran en las interrogantes como Muy bueno, la posibilidad real de ejecutar las diferentes acciones contempladas en la estrategia de superación, y otra especialista hace hincapié en que la estrategia goza de componentes claves, lo cual dará paso a la actuación crítica, reflexiva y participativa continua de los agentes educativos directos durante la práctica evaluativa pedagógica.

Igualmente, en la pregunta referida a las fases de la estrategia la especialista manifestó que se observa adecuada su implementación, como todo vínculo entre acción y reflexión, los pasos que van desde el diagnóstico hasta la evaluación, reflexión, permitirán valorar si lo propuesto ha cambiado significativamente el problema detectado, otros aspectos importantes es su planificación, implementación, evaluación y socialización correspondientes a los resultados.

También, se hizo énfasis en las diferentes fases de la estrategia de superación y se expresó que está correctamente secuencial, por lo tanto, tributara al mejoramiento y perfeccionamiento de la evaluación del aprendizaje, proceso pedagógico y formación de los estudiantes de la Licenciatura en Educación.

Figura 7.

Evaluación Global de la Estrategia de la Estrategia de Superación



Los sistemas de talleres propician en los docentes el uso de nuevas técnicas e instrumentos evaluativos y laborar de forma comunitaria para ponerlas en práctica de forma apropiada y compartir experiencias de aprendizaje, lo cual contribuirá a no seguir cometiendo los mismos errores en elemento evaluativo y en consecuencia perfeccionar el proceso de formación de los estudiantes de la carrera.

Además, se solicitó que emitieran su apreciación general de la estrategia de superación tomando en cuenta los siguientes criterios; a) Importancia de la estrategia, b) Consistencia de los argumentos, c) Pertinencia para mejorar el proceso pedagógico. En el siguiente gráfico se recopilan los resultados numéricos obtenidos producto de su respectiva ponderación. En relación con la apreciación global de la estrategia de superación respecto a sus componentes que la representan, al igual que los objetivos se ponderó a partir de los especialistas lo siguiente: a) Importancia de la estrategia. Muy Bueno 4 (80%), Excelente 3 (60) b) constancia de los argumentos. Bueno 1 (20%), Muy Bueno 5 (100%), Excelente 1 (20%), c) Pertinencia para mejorar el proceso pedagógico. Bueno 1 (20%), Muy Bueno 4 (80%), Excelente 2 (40%), en consecuencia, los resultados se han de considerar sumamente favorables. En relación con que eliminaría o agregaría a la

estrategia de superación se manifestó lo siguiente: ¿Qué eliminaría?: “Nada me parece un buen esfuerzo. Me parece coherente, por lo que no se le eliminaría nada”.

“Le agregaría la implementación de una dinámica de reciclaje en la planificación del sistema de talleres que refleje un impulso en la investigación en forma de especial, en la presente estrategia de superación y las que se generen a futuro, además, se debe incorporar las observaciones de los participantes en los diferentes talleres que se generen. En su esencia la estrategia está muy bien. Incluir una evaluación externa, no solo interna a fin de visualizar la efectividad de la estrategia de superación. Me parece una estrategia completa por lo que no tengo nada que agregarle”.

Durante el desarrollo o práctica de la estrategia de superación el responsable del presente trabajo de investigación plantea que es muy importante y necesario incorporar cambios al interior de la práctica evaluativa en la Facultad y en una forma particular en la Licenciatura en Ciencias de la Educación, lo cual, irá permitiendo que los involucrados vayan tomando conciencia de forma paulatina en relación a la aplicación de la evaluación centrada en proceso formativo y no en el resultado, su innovación está comprobada y se proyecta mucho más que lo que se podría considerar en un curso de posgrado que incluya una metodología participativa.

Adicionalmente, la estrategia de superación incluye una variedad de componentes concatenados producto del diagnóstico edificado a partir de fundamentos científicos, por tanto, se pone al servicio de todo agente educativo que posea el interés de desarrollar e innovar una estrategia de superación que mejore y por lo consiguiente perfeccione, la práctica evaluativa del docente, el proceso pedagógico, la formación de los estudiantes y en términos generales la institución educativa, por lo tanto, permitirá cumplir con el mandato de la misión y visión de la Facultad Multidisciplinaria de Occidente, como también, de la Sociedad Salvadoreña la cual reclama profesionales competentes.

Conclusiones parciales del capítulo III

Sobre la base de los resultados del diagnóstico y de su concatenación con la propuesta de la evaluación como componente del proceso de enseñanza-aprendizaje, se arribó a las siguientes conclusiones:

- Las fuentes filosóficas, sociológicas, psicológicas y antropológicas representan el fundamento teórico de la evaluación como categoría del proceso de enseñanza-aprendizaje, dada la importancia del quehacer docente en la formación del profesional y en la reconstrucción de las prácticas educativas a partir de una concepción de evaluación (constructiva y reconstructiva) centrada en lo formador y formativo del nuevo profesional de las ciencias de la educación y sus nuevos roles que deben asumir en la perspectiva de un país en desarrollo.
- La aplicación de la estrategia de superación propuesta demostró su pertinencia con los procesos de renovación pedagógica en la carrera de Licenciatura en Ciencias de la Educación, su nivel de asequibilidad y comprensión acerca de la viabilidad para convertirse en una tradición cultural, su asunción consciente como referente de mejora y perfeccionamiento de la práctica docente, sometida, al mismo tiempo, a una evaluación procesual.
- El sistema de talleres generados a través de la propuesta evidenciaron aceptabilidad de los profesionales participantes de este proceso formativo, lo que permitió apreciar y valorar su tendencia hacia el análisis crítico, reflexivo y propositivo en la dinámica de su reconstrucción cíclica en la renovación de la evaluación en un futuro, de acuerdo a las nuevas necesidad y demandas que se van gestando en correspondencia con la ciencia, la tecnología, la sociedad e información (CTSI)

Conclusiones

En función de los resultados de la investigación y de su integración con la teoría pedagógica que sustentó la propuesta y el proceso de validación, se denotan las siguientes conclusiones:

- Los referentes teóricos e históricos especifican una concepción de evaluación centrada en la transformación de la práctica educativa; una tendencia que se vincula con las etapas del proceso didáctico (preparación socioemocional del estudiante, diálogo y comprensión de conocimientos, aplicación de conocimientos y consolidación de saberes) como ejes vertebradores del significado de formación profesional y una focalización para asumir que no solo se evalúa los resultados, sino los procesos en que tiene lugar la enseñanza y el aprendizaje significativo de los estudiantes. A partir de este referente, se asumió como esencialidad los principios psicopedagógicos de la escuela sociocultural (Vygotsky, 2009) para comprender cómo el estudiante aprende y la activación de sus procesos psíquicos, así como la concepción de una didáctica constructivista (Mata & Gallego, 2009) que afianza que el educando construye significativamente sus conocimientos en su interacción social con los demás. Esto fue clave para considerar que la evaluación es inherente en todo acto educativo y una actividad que requiere comprensión, mejora y perfección.
- El estado actual de la Evaluación como categoría del proceso de enseñanza-aprendizaje evidenció como fortaleza la actitud de los docentes en cuanto a trascender de la prueba pedagógica centrado en lo sumativo (datos y porcentajes) a procesos formativos, vinculados con el aprendizaje. Lo que permitió determinar y fundamentar una propuesta educativa que tome como base al docente en su contexto de enseñar y a los estudiantes en su rol activo y constructor de conocimientos y actitudes. Entre las debilidades detectadas se encuentra la falta de planificación de la evaluación (no se establecen objetivos para evaluar y los instrumentos y técnicas no corresponden con las intenciones con las que se pretende evaluar), la

tradición de prácticas evaluativas centradas solo en técnicas e instrumentos que verifican conocimientos y no capacidades y actitudes que son determinantes en la formación del estudiantado.

- Los resultados de la validación de la propuesta estrategia de superación demostraron la viabilidad de ser aplicada por los docentes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, dada la innovación pedagógica configurada sobre la base de lo formativo y formador (lo constructivo y lo reconstructivo) y su carácter dinamizador de las etapas del proceso didáctico, en el que la evaluación es un eje transversal, con tendencia a la mejora cualitativa de las prácticas docentes (su tradición cultural) y, por ende, una caja de herramientas variadas para examinar detenidamente el aprendizaje del estudiante y la transformación de su trabajo ulterior.
- Esta investigación y sus resultados garantizan la posibilidad de proseguir con otros estudios asociados con la evaluación, el rol docente y cómo se puede proceder para cambiar totalmente la cultura de las prácticas evaluativas y la búsqueda, desde el aula, de una concepción pedagógica centrada en la investigación de necesidades de formación y el planteamiento de procesos didácticos que integren la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa (autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación).

Recomendaciones

En correspondencia con las conclusiones establecidas y de los resultados de esta investigación, se presentan las siguientes recomendaciones:

- Expandir la discusión sobre la estrategia de superación evaluativa con otros sectores de la universidad, a fin de analizar los principales hallazgos de esta investigación, de modo que sirva de base para contextualizar las prácticas evaluativas y garantizar la posibilidad de que dicha propuesta pueda ser aplicada con los ajustes necesarios a la realidad en que se desarrolla cada departamento docente de la Facultad Multidisciplinaria de Occidente.
- Divulgar los resultados de esta investigación a través del sistema de talleres de reflexión o seminarios, a fin de considerar que las etapas del proceso didáctico (preparación del estudiante, diálogo y comprensión de conocimientos, aplicación de conocimientos y consolidación) son vitales para la mejora cualitativa de toda la formación profesional; lo que a su vez, permitirá secuenciar el plan de la evaluación y la determinación de la importancia de lo formativo y formador de dicho proceso (constructivo y reconstructivo), como elementos significativos, productivos en que descansa toda acción docente.
- Seguir analizando la propuesta de la estrategia de la evaluación como categoría didáctica con expertos, especialista u otros sectores, a fin de seguir actualizándola conforme a los contextos sociales y académicos, recoger la opinión de los sectores gubernamentales, de modo que pueda convertirse en una alternativa pedagógica a considerar para los procesos de renovación educativa, tal y como se concibe en el ámbito académico y ministerial.

Referencias

- Ahumada, P. (2005). *Hacia una evaluación auténtica del aprendizaje*. Paidós Educador.
- Alves de Mattos, L. (1960). *Compendio de didáctica general*. Kapeluz.
- Arana, C., & Vargas, E. (2013). Evaluación docente, ¿ Mecanismo equitativo y confiable o proceso viciado que no cumple con su objetivo? *SCIELO*, 13(1), 1-31. doi:<https://www.redalyc.org/pdf/447/44725654005.pdf>
- Asamblea General Universitaria, Universidad de El Salvador. (2013). *Reglamento de la Gestión Administrativa de la Universidad de El Salvador*. Univerisataria. Obtenido de <http://www.jurisprudencia.ues.edu.sv/academica/documentos/legislacion/REGLAMENTO-de-la-Gestion-Academico-Administrativa-de-la-UES.pdf>
- Asamblea Legislativa de El Salvador. (2013). *Ley de Educación Superior*. Diario Oficial. Obtenido de https://www.asamblea.gob.sv/sites/default/files/documents/decretos/171117_072916405_archivo_documento_legislativo.pdf
- Asamblea Legislativa de la República de El Salvador. (2011). *Ley General de Educación de El Salvador*. Diario Oficial. Obtenido de <https://www.mined.gob.sv/download/ley-general-de-educacion/>
- Avalio, S. (1983). *El Planeamiento del Proceso de Enseñanza Aprendizaje*. Marymar Ediciones, S.A.
- Ballester, M., & Sanmartí, N. (2000). *La evaluación como ayuda en el aula*. Laboratorio Educativo.
- Beltran, J. (2003). Estrategia de aprendizaje. *Educación*, 55-73.
- Blázquez, D. (2006). *Evaluar en Educación Física* (Vol. 9). INDE PUBLICACIONES.
- Bolivar, A. (2008). Evaluación de la práctica docente. Una revisión desde España. *Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(2), 57-74. doi:<https://revistas.uam.es/riee/article/view/4666/5103>
- Bordas, M., & Cabrera, F. (2001). Estrategias de Evaluación de los Aprendizajes Centrados en el Proceso. *Revista Española de Evaluación*(218), 25-48. Obtenido de <https://es.scribd.com/document/316785087/Bordas-M-Cabrera-F-2001-Estrategias-de-Evaluacion-de-Los-Aprendizajes-Centradas-en-El-Proceso>
- Brizuela, M. (Enero-Marzo de 2019). La visión científica del Dr. Fabio Castillo Figueroa. *Revista Universidad de El Salvaor*.

- Cambi, F., & Frabonni, F. (2006). *Introducción a la pedagogía general*. Siglo XXI.
- Cancio, R. (2008). La clase de lengua extranjera. Reflexiones desde la teoría y práctica. *REDALYC.ORG*(46), 52-59.
- Cañedo, C. (2008). *Fundamentos Teóricos para la Implementación de la Didáctica en el Proceso Enseñanza Aprendizaje*. Universidad Cienfuegos.
- Casanova, M. (1997). *Manual de evaluación educativa*. La Muralla S.A.
- Castillo, S., & Cabriz, J. (2009). *Evaluación educativa de aprendizaje y competencias*. Madrid: Pearson.
- Castro, O. (2014). Evaluación educativa. ¿ Instancia de poder u oportunidad de aprendizaje? *IPLAC*, 1-12. Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/315113276_Evaluacion_educativa_Instancia_de_poder_u_oportunidad_de_aprendizaje_Un_analisis_desde_la_complejidad
- Chandler, A. (2019). *¿Qué es una estrategia y cómo se elabora?* Adventure.
- Chaviano, O., & Baldomir, T. (2016). La evaluación del aprendizaje: nuevas tendencias y retos para el profesor. *EDUMECENTRO*, 8(4), 191-205.
- Comenio, J. (1997). *Didáctica Magna*. Porrúa.
doi:http://www.terras.edu.ar/biblioteca/5/PDGA_Comenius_3_Unidad_2.pdf
- Contreras, R. (2013). El concepto de estrategia como fundamento de la planeación estratégica. *Scielo*, 35, 154-181. doi:ISSN 1657-6276
- Danilov, M. (1968). *El proceso de enseñanza en la escuela*. Grijalbo.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Gráfica internacional S. A. .
- Dewey, J. (1998). *Educación y Democracia* . Ediciones Morata. doi:84-7112-391-6
- Dewey, J. (2004). *Experiencia y educación*. Biblioteca Nueva.
doi:editorial@bibliotecanueva.es
- Díaz, I., Lopez, D., & Reyes, A. (2011). El proceso de enseñanza aprendizaje desarrollador y su relación con el trabajo metodológico. *Revista Científica Pedagógica*, 9(34). doi:2057
- Dirección Nacional de Educación Superior MINED. (2021). *Resultados de la Información Estadística de Educación Superior*. MINED. Obtenido de <https://www.mined.gob.sv/descarga/instituciones2021.pdf>
- Elmore, R. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Salesianos Impresos.

- Enciclopedia Léxica.* (s.f.). Obtenido de Definiciona:
<https://definiciona.com/evaluacion/>
- Enciclopedia Léxica.* (14 de Junio de 2016). Obtenido de Definiciona:
<https://definiciona.com/evaluacion/>
- Escobar, J. (18 de Mayo de 2022). La práctica evaluativa en la Licenciatura de Ciencias de la Educación.
- Escudero, T. (2003). Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual un siglo, el xx, de intenso desarrollo de la evaluación educativa. *RELIEVE*, 9(1), 11.13. doi:http://www.UV.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1_1.htm
- Fernández, A. (2014). *Evaluando la evaluación de los aprendizajes*. UFG.
- Fernández, M. (2008). *Estrategia metodológica para la superación de los profesores de base de la Producción Agropecuaria en los Institutos Politécnicos Agropecuarios del Pinar del Río (tesis de maestría)*. Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño. Instituto Superior Pedagógico Rafael María de Mendive, Pinar del Río.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo Veintiuno editores, s.a.
- Freire, P. (1999). Educación y participación comunitaria. En M. Castells, R. Flecha, P. Freire, & H. Giroux, *Nuevas perspectivas críticas en educación* (págs. 73-87). Paidós Educador.
- García Garduño, J. (2019). El modelo Tyleriano de curriculum y el papel de los objetivos conductuales. *Revista Historia de la Educación Colombiana*, Vol. 22(Núm. 22), 167-177. Obtenido de <https://revistas.udenar.edu.co/index.php/rhec/issue/view/428>
- García, J. (2000). *Bases pedagógicas de la evaluación: Guía práctica para los educadores*. Síntesis, S.A.
- González, M., Recarey, S., & Fernández, F. (2004). El proceso de enseñanza-aprendizaje: Un reto para el cambio educativo. En F. Fernández, *Didáctica: Teoría y práctica* (págs. 38-60). Pueblo y Educación.
- González, V. (2001). *Estrategia de enseñanza aprendizaje*. México: Pax México, Librería Carlos Cesarman, S.A.
- Gonzalez, V. (12 de Abril de 2006). Evaluación cuantitativa y cualitativa. (O. Ortiz Sandoval, Entrevistador)
- Granados, R., & Treviño, C. (2018). *La evaluación formativa y su vínculo con la enseñanza y el aprendizaje*. Secretaria de Educación Pública de México.
- Gronlund, N. (1973). *Medición y Evaluación de la Enseñanza*. Pax-México.

- Hernández, F. (1996). La Evaluación de los Alumnos en el Contexto de la Evluación de la Calidad de las Universidades. *Revista Investigación Educativa*, 14(2), 25-50. Obtenido de https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/93453/1/02_141222-Texto%20del%20art%C3%ADculo-535002-2-10-20111212.pdf
- Hernández, M., & Villarroel, V. (2020). Dimensiones e indicadores para la metaevaluación de los aprendizajes: reflexión y propuesta del campo teórico de la evaluación en educación superior. *Cubana de Educación Superior*, 39(2), 1-21. Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/342515404_Dimensiones_e_indicadores_para_la_metaevaluacion_de_los_aprendizajes_reflexion_y_propuesta_del_campo_teorico_de_la_evaluacion_en_educacion_superior
- Herrington, J., & Herrington, A. (s.f.). Evaluación auténtica y "multimedia" ¿ De qué manera los estudiantes responden a un modelo de evaluación auténtica? *Investigación en Educación Superior y Desarrollo*, 17(3), 1-4. Obtenido de https://web.fceia.unr.edu.ar/images/PDF/Eva_autentca_multime.pdf
- Hidalgo, M., & Murillo, F. (2017). La Consepción sobre el Proceso de Evaluación del Aprendizaje de los Estudiantes. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15((1)), 107-108. doi:10.1566
- Lafourcade, D. P. (1969). *Evaluación de los aprendizajes*. Kapelusz S.A. doi:11-723
- Lamarra, N., & Coppola, N. (2008). La Evaluación de la Docencia Universitaria en Argentina. Situación, problemas y perspectivas. *Iberoamerica de e Evaluación Educativa*, 1(3). doi:http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num3_e/art7.pdf
- López Cruz , D. (2021). Edward Lee Thorndike y John Broadus Watson: dos explicaciones del aprendizaje. *Educere*, 647-656.
- López, J. (2012). *Estrategia de aprendizaje y su contribución al desarrollo de la capacidad de aprender a aprender*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Marfil, M. (2010). LA EVALUACIÓN ESCOLAR. *Digital para profesionales de la enseñanza*, 56(10).
- Mata, F., & Gallego, J. (2019). Metodología de la acción didáctica. En A. Medina, & F. Mata, *Didáctica General* (págs. 167-196). PEARSON, PRENTICE HALL.
- Montilla, A. (2016). Consideraciones sobre las estrategias de enseñanza más efectivas en la contabilidad. *Revista Científica Electrónica de Ciencias Gerenciales*, 23-57.

- Moreno, T. (2011a). La cultura de la evaluación y la mejora de la escuela. *Perfiles Educativos*, 33(131), 116-130.
- Moreno, T. (2016). *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje*. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Muñoz, E., & Solíz, B. (2021). Enfoque cualitativo y cuantitativo de la evaluación formativa. *ReHUSO*, 6(3), 1-11. doi: <https://doi.org/10.5281/zenodo.5512590>
- Murcia, C. (2010). Acreditación Institucional en Educación Superior. *Realidad y Reflexión*, 9(30), 39-48.
- Murillo, S., & Segovia, P. (2017). La evaluación del aprendizaje: Un reto con las nuevas tendencias para el profesor de la carrera de odontología. *Conrado*, 13(57), 160-168.
- Nevo, D. (1997). La evaluación basada en el centro. Un diálogo para la mejora educativa. *Currículo y formación del profesorado*, 1(1). Obtenido de <https://www.ugr.es/~recfpro/rev11re.pdf>
- Nodarce, M. (2018). ¿ Como puede transformarse verdaderamente la evaluación del aprendizaje práctica por los profesores? una experiencia pedagógica por la mejora del profesorado. *Ciencias pedagógicas e innovación*, 88-106. Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/325885808_COMO_PUEDE_TRANSFORMARSE_VERDADERAMENTE_LA_EVALUACION_DEL_APRENDIZAJE_PRACTICADA_POR_LOS_PROFESORES_UNA_EXPERIENCIA_PEDAGOGICA_POR_LA_MEJORA_DEL_PROFESORADO
- Nodarse, M., & Mola Cantero, M. (2016). Prácticas Evaluativas en la Universidad del sur de venezuela. *Revista Cubana de Educación Superior*(2), 4-15. Obtenido de <http://scielo.sld.cu/pdf/rces/v35n2/rces01216.pdf>
- OCDE. (2005). *Panorama de la educación (Indicadores)*. Secretaria OCDE.
- Organización de la Naciones Unidas para la educación la Ciencia y la Cultura. (2020). Evaluación del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. *Servicio de Supervisión Interna*, 52. Obtenido de <file:///C:/Users/Usuario/Desktop/LLECE.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura. (2008). *La promesa de las evaluaciones del aprendizaje a gran escala*. Santiago: Salesianos Impresiones.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2019). *Biblioteca Digital*. Obtenido de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000369947>

- Ortiz, Ó. (2020). Estrategia didáctica sobre evaluación como categoría del proceso de enseñanza-aprendizaje. *REDISED Revista Diálogo Interdisciplinario sobre Educación*, 2(2), 61-75. Obtenido de <https://revistas.ues.edu.sv/index.php/redised/article/view/1980/1917>
- Pérez Gómez, Á. (2012). *Educación en la era digital*. Morata.
- Picardo, J. (2016). *Apuntes sobre teoría y práctica curricular*. UFG Editores.
- Pimienta, J. (2008). *Evaluación de los aprendizajes: Un enfoque basado en competencias*. Pearson Educación México S.A. de C.V.
- Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe . (Mayo de 2000). *Resumen Ejecutivo*. Obtenido de Reforma en Marcha en El Salvador: <https://www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2016/06/6-Reforma-en-marcha-en-El-Salvador-Mayo-2000.pdf>
- Real Academia Española*. (2019). Recuperado el 10 de 09 de 2020, de <https://dle.rae.es/estrategia>
- Reinoso, C., & Ballester, S. (2013). *DocPlayer*. Obtenido de <https://docplayer.es/110989758-El-aprendizaje-desarrollador-teoria-y-practica-en-la-formacion-de-educadores.html>
- Ríos Pérez, J. (2015). *Propuesta de un Modelo Didáctico para el Proceso de Enseñanza Aprendizaje en la Universidad Nacional de San Marín-Tarapoto*. UNSMÑ-T. Obtenido de <https://core.ac.uk/download/pdf/287328722.pdf>
- Robinson, S., & Aronica, L. (2014). *El elemento: Descubrir tu pasión la cambia todo*. Rondon House Mendadori S.A. doi:47-49.08021
- Sacristán, J., & Pérez Gómez, Á. (1995). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Santos, M. (2014). *La evaluación como Aprendizaje: Cuando la Flecha Impacta en la Diana*. Narcea, S.A. . doi:978-84-277-2074-9
- Sevillano García, M. (2005). *Estrategias innovadoras para una enseñanza de calidad*. Madrid: Pearson Educación S.A.
- Stenhouse, L. (1984). *La investigación como base de la enseñanza*. Morata.
- Stenhouse, L. (2003). *Investigación y desarrollo del currículum*. Ediciones Morata .
- Stoner, J. E. (1996). *Administración*. PEARSON. Obtenido de <https://docer.com.ar/doc/cvx08s>
- Stufflebeam, D. (1985). *Evaluación sistemática y práctica*. Paidós Ibérica ,S.A.
- Stufflebeam, D. (2014). *Evaluation Theory, Models and applications (trad. Teoría, Modelos y Aplicaciones de la Evaluación)*. B Jossey-Bass.

- Stufflebeam, D., & Shinkfield, A. (1985). *Evaluación Sistemática : Guía Teoría y práctica*. Barcelona: Paidós. Obtenido de <https://www.uco.edu.co/ova/OVA%20Evaluacion/Objetos%20informativos/Unidad%202/2.%20HISTORIA%20DE%20LA%20EVALUACION.pdf>
- Tenbrink, T., & Fernández, C. (2009). *Evaluación. Guía Práctica para Profesores*. Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones.
- Tomaschewski, K. (2001). *Didáctica General*. Uno.
- Universidad Autónoma de Nicaragua. (1990). *Teoría de la enseñanza*. Universitaria.
- Universidad de El Salvador. (2002). *Plan de Estudio de la Licenciatura en Ciencias de la Educación en la Especialidad de Primero y Segundo Ciclos de Educación Básica*. Universitaria.
- Universidad de El Salvador. (2013). *Reglamento de la Gestión Académico-Administrativa de la Universidad de El Salvador*. Universitaria.
- Universidad Tecnológica de El Salvador. (2014). *Reglamento de Evaluación*. Universidad Tecnológica de El Salvador.
- Valencia, M., & Soberón, A. (2016). Estándares de la Evaluación para América Latina y el Caribe. *ReLac*, 1-36. doi:<http://foceval.org/wp-content/uploads/2016/12/Est%C3%A1ndares-esp%C3%B1ol.pdf>
- Valle, A. (2007). *Metamodelos de la investigación pedagógica*. Habana: Ministerio de Educación.
- Vásquez, M. (2003). Reflexiones sobre la evaluación en la escuela. *Dialnet*, 3(2003). Obtenido de [eSearchgate.net/publication/28059868_Resultados_para_quien_Reflexiones_sobre_la_practica_de_la_evaluacion_en_la_escuela/citation/download](https://www.elsearchgate.net/publication/28059868_Resultados_para_quien_Reflexiones_sobre_la_practica_de_la_evaluacion_en_la_escuela/citation/download)
- Vygotski, L. (2009). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Critica SL.
- Zabala, A. (2001). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Graó.
- Zabalza, M. (1987). *Diseño y desarrollo curricular*. Narcea.

Anexos

ANEXO A: CRITERIOS DE OBSERVACIÓN DE CLASES

Objetivo: Observar e identificar en el proceso de enseñanza-aprendizaje las características de la evaluación del aprendizaje que emplea en docente durante el desarrollo de la clase en la Licenciatura en Ciencias de la educación Primero y Segundo Ciclos de Educación Básica.

GENERALIDADES

NIVEL ALCANZADO: Lic. MSc. Dr./a.

CICLO: _____

ASIGNATURA: _____

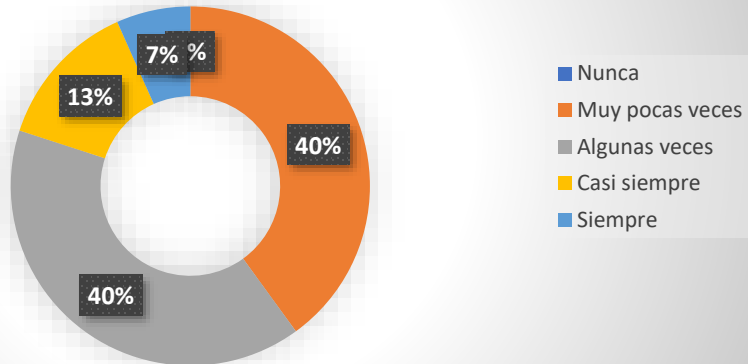
CRITERIOS: 1 (NO SE OBSERVA), 2 (CON FRECUENCIA SE OBSERVA),
3 (SIEMPRE SE OBSERVA)

Nº	CRITERIOS A EVALUAR	1	2	3
a. Utilización de la planificación como intervención importante en el desarrollo de la clase y las tareas evaluativas				
a.1	Planifica y ejecuta actividades de crítica, autocrática, autorregulación y heterorregulación durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.			
a.2	El docente planifica y ejecuta actividades evaluativas en las que se le permite al estudiante valorar su dirección, analizar causas y proponer soluciones y reajustes en beneficio de los agentes educativos directos.			
b. Intervención del docente durante el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje y ejecución de tareas				
b.1	Utiliza la evaluación diagnóstica para identificar aprendizajes previos en el estudiante, con la intención de incorporar reajustes curriculares.			
b.2	Usa la información obtenida del diagnóstico para analizar en común, las debilidades y fortalezas de cada estudiante.			
b.3	Los instrumentos o actividades que emplea para evaluar a los estudiantes son coherentes con el desarrollo de la clase y los objetivos de aprendizaje.			
b.4	Utiliza variedad de instrumentos evaluativos para cumplir con los objetivos de aprendizaje considerados en el programa de estudio.			

b.5	Brinda oportunidad durante el desarrollo de la clase para que los estudiantes reconozcan su ritmo de aprendizaje, causas y posibles soluciones.			
b.6	El estudiante se motiva por mejorar su aprendizaje, logra comunicar sus dudas, inquietudes, así como necesidades personales y profesionales.			
b.7	Los estudiantes participan de forma activa en la crítica, autocrítica, autorregulación y heterorregulación durante la clase.			
b.8	El estudiante aprende de los errores detectados en las evaluaciones realizadas lo cual tributa a su aprendizaje y formación profesional.			
B.9	Toma en cuenta la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.			
OBSERVACIONES				

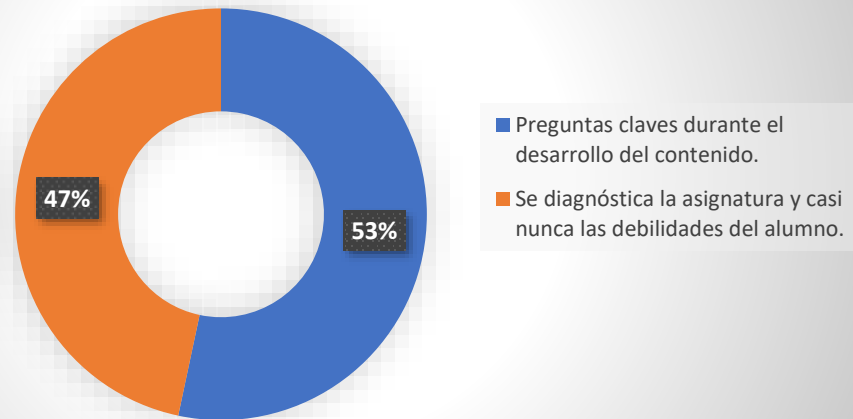
ANEXO B: RESULTADOS DEL CUESTIONARIO ADMINISTRADOS A LOS ESTUDIANTES

1. a) Cree usted que los docentes utilizan la evaluación diagnóstica para identificar las fortalezas y debilidades de conocimientos previos relacionados con los contenidos del curso o asignatura, con el propósito de hacer reajustes curriculares?



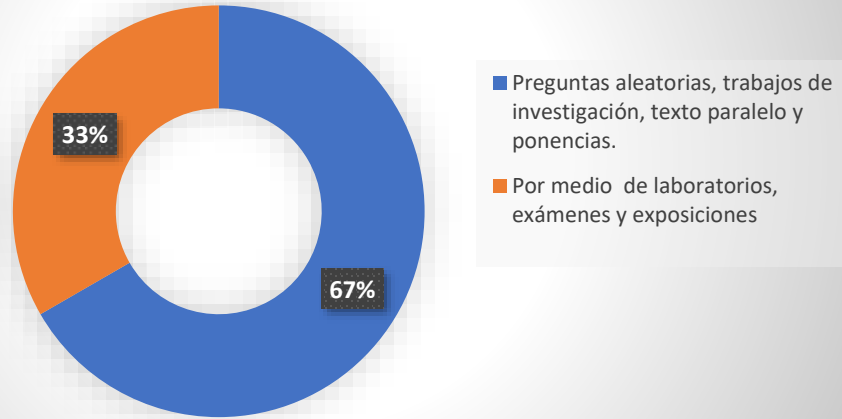
Como puede apreciarse en el gráfico en relación si los docentes utilizan la evaluación diagnóstica para identificar las fortalezas y debilidades de conocimientos previos relacionados con los contenidos del curso o asignatura, con el propósito de hacer reajustes curriculares los alumnos manifestaron; un 7% Nunca, 40% Muy pocas veces, 40% Algunas veces, 13% Siempre.

1.b) Si su respuesta es afirmativa, diga de qué manera el docente lo hace y si las fortalezas y fallas de cada estudiante son analizadas, en forma dialogizada,



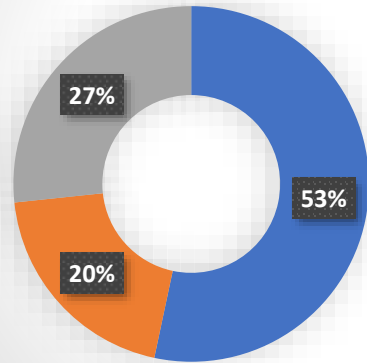
En lo que compete a la identificación de fortalezas y fallas de cada estudiante y se estas son analizadas, en forma dialogizada, un 53% de los alumnos respondieron, que los docentes utilizan preguntas claves durante el desarrollo del contenido, mientras que el 47% manifiesta, que se diagnóstica la asignatura y casi nunca las debilidades del alumno.

2. Mencione las técnicas de evaluación que emplea el docente para identificar el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje en cada clase. Escriba ejemplos.



En relación con las técnicas que emplea el docente para identificar el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje en cada clase, un 67% revela, que utiliza técnicas tales como, preguntas aleatorias, trabajo de investigación, texto paralelo y ponencias, no obstante, un 33% enuncia, que se vale de laboratorios, exámenes parciales y exposiciones.

3. Exprese en qué medida usted considera que los instrumentos o actividades que emplea el docente, para evaluar a los estudiantes son coherente o incoherentes con los objetivos de aprendizaje y el desarrollo de cada clase. Escriba ejemplos.



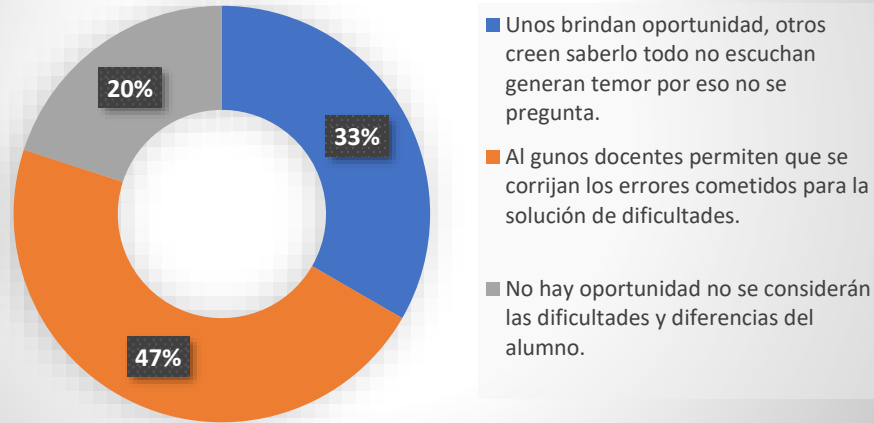
■ Son coherentes los instrumentos de evaluación, portafolio, exámenes, mapas conceptuales, corresponde a la actividad indicada.

■ Son incoherentes los instrumentos de evaluación aunque algunos docentes deben acercarse más a sus alumnos para comprobar el cumplimiento de los objetivos.

■ Las actividades evaluativas son incoherentes con los objetivos no contribuyen al desarrollo cognitivo del estudiante.

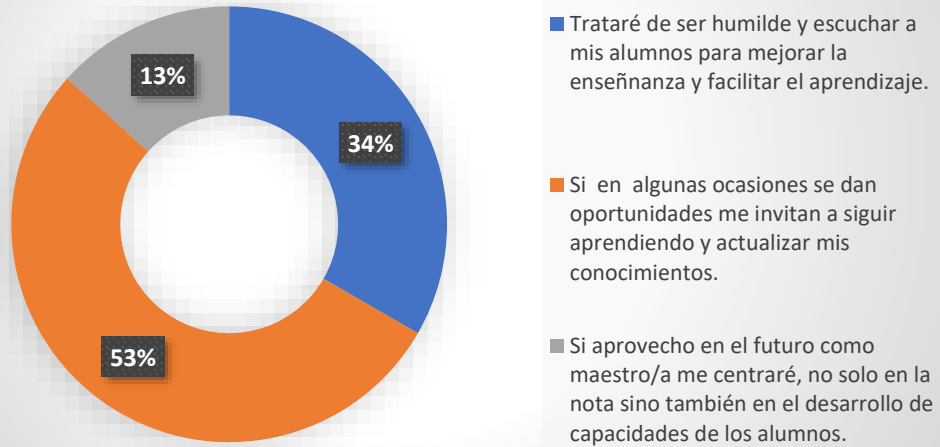
Como se puede percibir en el gráfico sobre el tipo de instrumentos o actividades que emplea el docente para evaluar a los estudiantes, son coherentes con los objetivos de aprendizaje y el desarrollo de cada clase, un 53% exponen, que son coherentes los instrumentos de evaluación, utilizan portafolios, exámenes, mapas conceptuales, corresponden a la actividad indicada, por su parte, el 20% plantea que son incoherentes los instrumentos de evaluación aun que algunos docentes deben acercarse más a sus alumnos para comprobar el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje, también, un 27% declara que las actividades evaluativas son incoherentes con los objetivos no contribuyen al desarrollo cognitivo del estudiante.

4. a) El docente brinda oportunidades, dentro de las clases, para que usted estudiante decida su ritmo de aprendizaje e identifiquen causas de las dificultades, así como posibles soluciones. Explique:



Como se puede apreciar en el gráfico, respecto a la oportunidad que brinda el docente durante el desarrollo de la clase para que el estudiante decida su ritmo de aprendizaje e identifiquen las causas, dificultades y posibles soluciones, un 33% de los estudiantes revelan, que unos docentes brindan oportunidad, otros creen saberlo todo no escuchan generan temor por eso no se pregunta, en cambio un 47% manifiestan, que algunos profesores permiten que se corrijan los errores cometidos para la solución de dificultades, en cambió un 20% dice, que no hay oportunidad no se consideran las dificultades y diferencias de alumno.

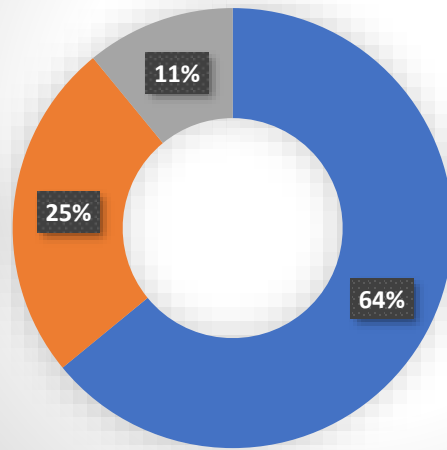
4.b) Si su valoración anterior es positiva, por favor, exprese como futuro docente aprovecha las oportunidades que le brinda su docente, en función de perfeccionar su aprendizaje.



El gráfico ilustra la expresión del estudiante como futuro docente y si aprovecha las oportunidades que le brinda su docente, en función de perfeccionar su aprendizaje, un 34% declara, que tratará de ser humilde y escuchar a mis alumnos para mejorar la enseñanza y facilitar el aprendizaje, a su vez, un 53% plantea que aprovecha la oportunidad y que en algunas ocasiones se brindan oportunidades y le invitan a seguir aprendiendo y actualizar sus conocimientos, además, un 13% expone que si aprovecha la oportunidad y en el futuro como maestro/a me centraré, no solo en la nota sino también en el desarrollo de capacidades de los alumnos.

5. ¿El docente planifica y ejecuta actividades de crítica, autocrítica, autorregulación y heterorregulación sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje?

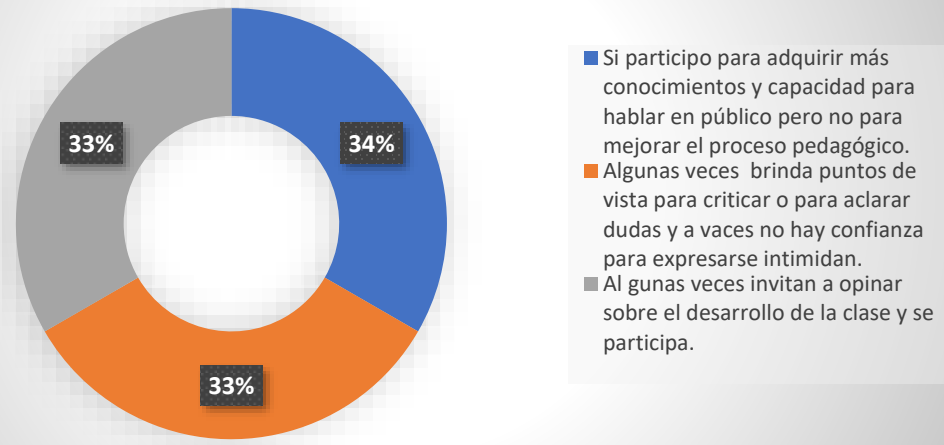
a) Si su respuesta es afirmativa, manifieste de qué manera lo hace.



- Si algunos planifican y emplean la autocrítica grupal para identificar fortalezas y debilidades en el proceso pedagógico y en los alumnos.
- No se observa que realicemos actividades en clase que permitan criticar para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje,
- Si se critican algunos controles de lectura, la autocrítica y la heterorregulación no se emplea en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

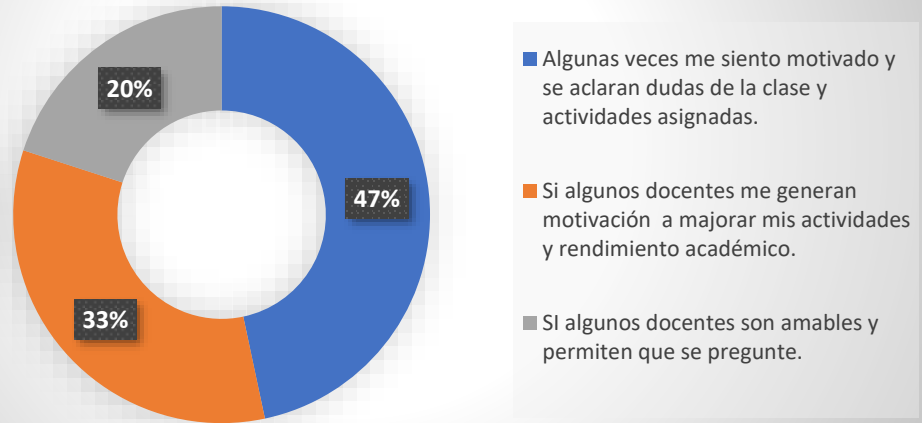
En relación, si el docente planifica y ejecuta actividades de crítica, autocrítica, autorregulación y heterorregulación sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, el 64% de los estudiante plantea que si algunos planifican y emplean la autocrítica grupal para identificar fortalezas y debilidades en el proceso pedagógico en los alumnos en cambio, un 25% revela que no se observa que realicemos actividades en clase que permitan criticar constructivamente para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, a su vez, un 11% exponen, que si critican algunos controles de lectura, la autocrítica y la heterorregulación no se emplea en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

5.b) ¿Usted como estudiante participa de forma protagónica en estas actividades de enseñanza-aprendizaje? Argumente su respuesta.



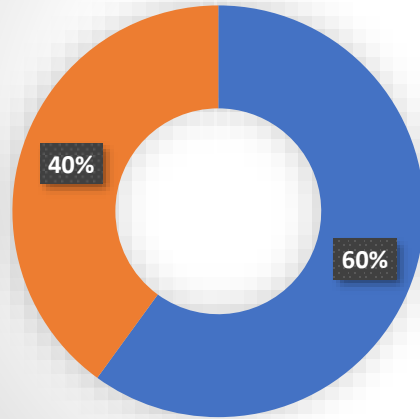
Como se puede apreciar el gráfico ilustra la participación de forma protagónica del estudiante en actividades de crítica, autocrítica, autorregulación y heterorregulación sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en ese sentido, el 34% manifiesta, que sí y participa para adquirir más conocimientos y capacidad para hablar en público pero no para mejorar el proceso pedagógico, en cambio, un 33% plantea algunas veces brindó puntos de vista para criticar o para aclarar dudas y a veces no hay confianza para expresarse intimidan, en cambio el otro 33% declara, que algunas veces invitan a opinar sobre el desarrollo de la clase y se participa.

6. Exprese usted como estudiante se motiva por mejorar su aprendizaje y logra comunicar al docente sus dudas, inquietudes, así como necesidades personales y profesionales. Si su respuesta es afirmativa, escriba ejemplos.



La presente serie de datos, demuestran el nivel de motivación del estudiante por mejorar su aprendizaje y comunicar sus dudas, inquietudes y necesidades personales y profesionales al docente un 47% expone algunas veces, me siento motivado y se aclaran dudas de la clase y actividades asignadas, en cambio un 33% expone que sí, algunos docentes me generan motivación a mejorar mis actividades y rendimiento académico además, un 20% dice que si se motiva, algunos docentes son amables y permiten que se pregunte.

7. ¿Usted como estudiante considera que aprenden de los errores detectados en las evaluaciones realizadas, lo cual ayuda a mejorar su aprendizaje y formación profesional?

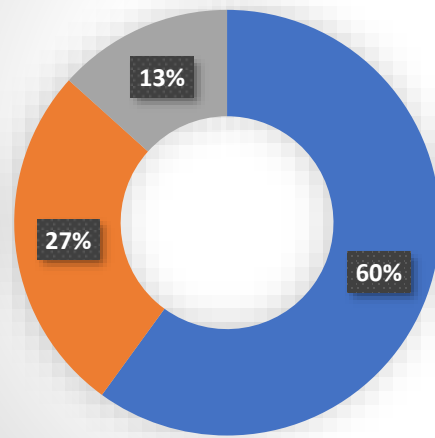


■ Si se aprende de los errores permiten corregir fallas, mejorar el aprendizaje y poner más interés al estudio

■ Si se toma muy en cuenta las recomendaciones de algunos docentes para mejorar el rendimiento académico y no cometer los mismos errores.

El gráfico denota el aprendizaje de los estudiantes a partir de los errores detectados en las evaluaciones realizadas, lo cual ayuda a mejorar su aprendizaje y formación profesional, un 60% considera que, si aprende de los errores, permiten corregir fallas, mejorar el aprendizaje y poner más interés al estudio a su vez, el 40% estima que sí, se toma muy en cuenta las recomendaciones de algunos docentes para mejorar el rendimiento académico y no cometer los mismos errores.

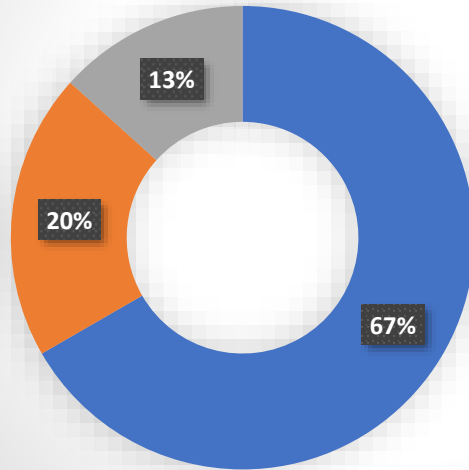
8. El docente planifica y ejecuta actividades evaluativas con la intensidad que usted como estudiante y futuro docente, valore la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje .
Comente.



- No todos los docentes presentan su planificación para analizar el proceso de aprendizaje, pocos se actualizan en las nuevas teorías y estrategias de evaluación.
- Algunos profesores planifican sus actividades evaluativas y las adecúan a los contenidos a desarrollar.
- Unos docentes presentan exámenes mal elaborados no se entienden son teóricos, memorísticos, deben mejorar los exámenes.

El esquema representa si el docente planifica y ejecuta actividades evaluativas con la intensidad que usted estudiante y futuro docente, valore la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje, el 60% revelan que no todos los docentes presentan su planificación para analizar el proceso de aprendizaje, pocos se actualizan en las nuevas teorías y estrategias de evaluación, en cambio, el 27% manifiesta que algunos profesores planifican sus actividades evaluativas y las adecúan a los contenidos a desarrollar, a su vez, el 13% declaran que unos docentes presentan exámenes mal elaborados no se entienden son teóricos, memorísticos, deben mejorar las exámenes.

a) Si su respuesta anterior es positiva, por favor, exprese ¿Usted estudiante tiene la oportunidad de analizar las causas, proponen soluciones y reajustes, para el beneficio tanto del que aprende como el que enseña?



■ Si propongo soluciones para mejorar el proceso de aprendizaje y exista una mejor convivencia entre educando y docente, pero a veces no se toman en cuenta.

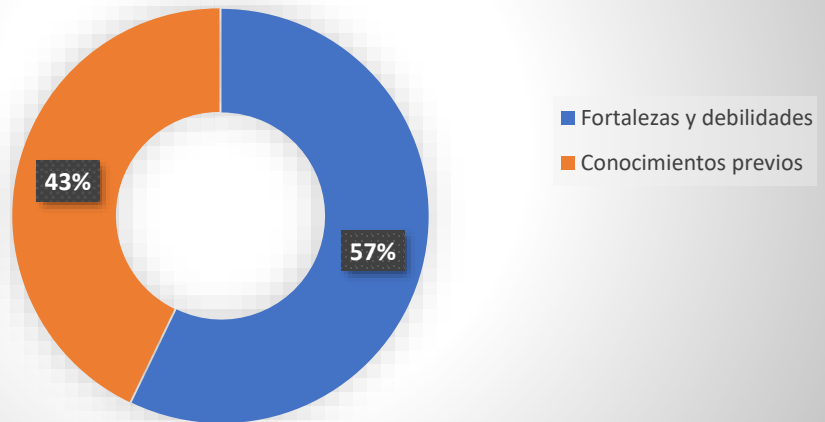
■ No siempre hay oportunidad de proponer soluciones ante los problemas del proceso de enseñanza-aprendizaje.

■ Si el pensum de la Licenciatura en Educación debe de reformarse y el docente debe de actualizarse en evaluaciones prácticas, técnicas y metodología para el desarrollo integral del educando, y cumplir con los objetivos de aprendizaje.

El gráfico representa la oportunidad que tiene el estudiante para analizar las causas, proponer soluciones y reajustes para el beneficio tanto del discente como del docente, el 69% manifiestan que si propone soluciones para mejorar el proceso de aprendizaje y exista una mejor convivencia entre estudiante y educador, pero a veces no se toman en cuenta, en cambio, un 21% dice que no siempre hay oportunidad de proponer soluciones ante los problemas del proceso de enseñanza-aprendizaje así mismo, el 13% expone que sí, el pensum de la Licenciatura en Educación debe de reformarse y el docente debe de actualizarse en evaluaciones prácticas, técnicas y metodológicas para el desarrollo integral del estudiante, y cumplir con los objetivos de aprendizaje.

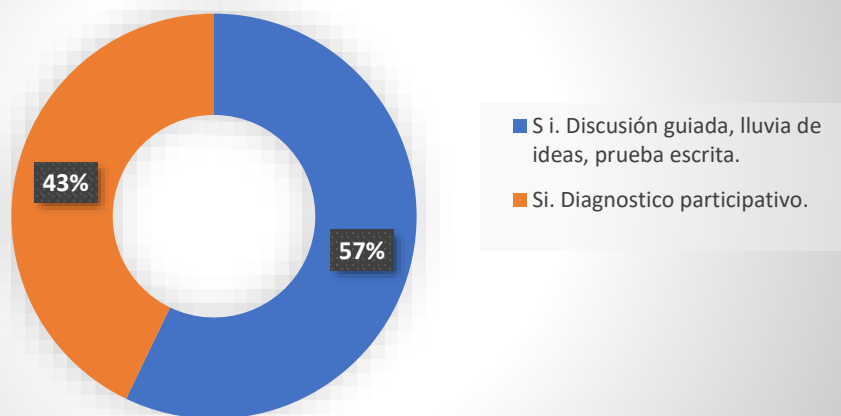
ANEXO C: RESULTADOS DE LAS ENCUESTAS DE LOS DOCENTES

1) Utiliza la evaluación diagnóstica para identificar fortalezas y debilidades de conocimientos previos para hacer reajustes curriculares



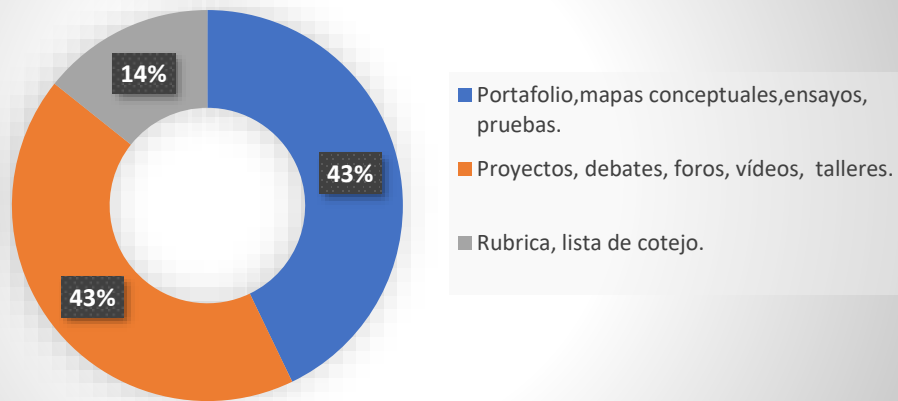
En relación con la evaluación diagnóstica para sondear las fortalezas y debilidades de conocimientos previos y realizar ajustes curriculares, el 56% del sector docente manifiesta, que la utiliza para identificar las fortalezas y debilidades en el sector estudiantil mientras que el 44% la utiliza para identificar en los estudiantes sus conocimientos previos.

1.a) Si su respuesta es afirmativa manifieste de que manera realiza el diagnóstico y si los resultados los analiza con sus estudiantes.



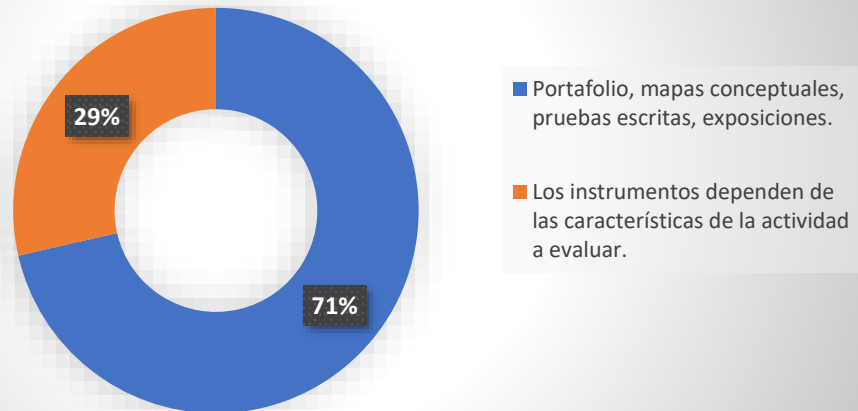
En lo que se refiere a la utilización del diagnóstico y si los resultados los analiza con sus estudiantes el 57% de los docentes respondió que, si y que lo utiliza en la discusión de guías, lluvia de ideas y prueba escrita, mientras que un 43% manifestó, que lo utiliza para hacer participar al estudiante durante el proceso pedagógico.

2. Mencione las técnicas de evaluación que emplea para identificar el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje de cada clase.



En lo relacionado a las técnicas de evaluación que emplea el docente para identificar el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje de cada clase el 43% plantea que utiliza el portafolio, mapas conceptuales, ensayos y pruebas, mientras que el otro 43% de docentes afirma utilizar proyectos, debates, foros, vídeos, talleres, y el 14% restante dice utilizar rubricas y listas de cotejo.

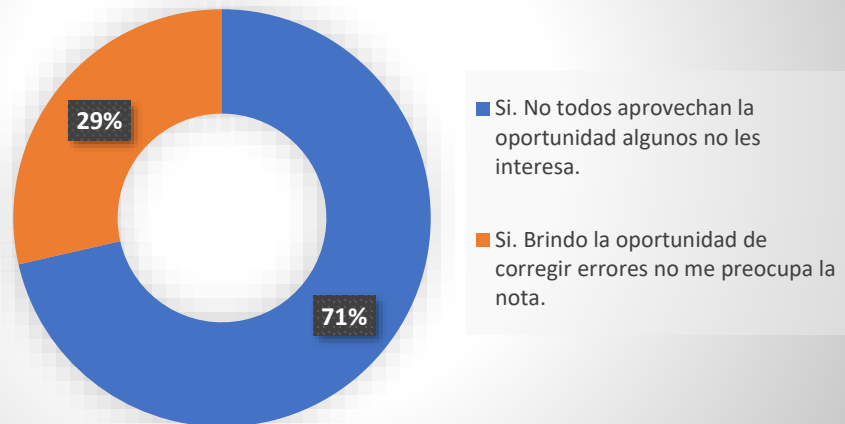
3. Exprese en que medida usted considera que los instrumentos o actividades que emplea para evaluar a los discentes son coherentes o hincóherentes con los objetivos de aprendizaje y el desarrollo de la clase.



Cuándo se le pregunta a los docentes en qué medida los instrumentos o actividades que emplea para evaluar a los discentes son coherentes o incoherentes con los objetivos de aprendizaje y el desarrollo de la clase, el 71% opina que el portafolio, mapas conceptuales, pruebas escritas y exposiciones son coherentes con los objetivos de aprendizaje y el desarrollo de la clase y el 29% de docentes declara que el uso de los instrumentos o actividades depende de las características de la actividad a evaluar.

4. Valore si usted brinda o no la oportunidad, dentro de las clases, para que los discentes determinen su ritmo de aprendizaje y causas de dificultades, así como posibles soluciones.

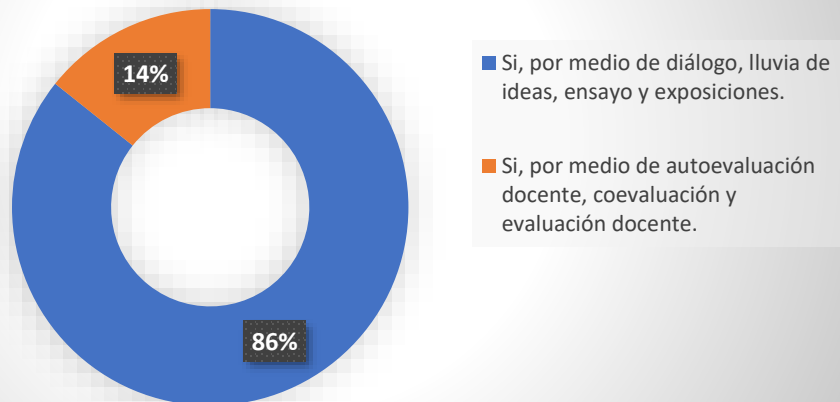
a) Si su respuesta anterior fue positiva, por favor exprese si considera



En relación si el docente brinda o no oportunidad, dentro de las clases para que los discentes determinen su ritmo de aprendizaje y las causas de sus dificultades, así como posibles soluciones, el 71% de los docentes respondió que sí, y plantean que no todos los docentes aprovechan la oportunidad algunos no les interesa, mientras que el 29% de docentes afirman también que sí y que además brindan la oportunidad de corregir y que además no les preocupa la nota.

5. ¿Usted planifica y ejecuta actividades de crítica, autocrítica, autorregulación, y heterorregulación sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje?

a) Si su respuesta es afirmativa, diga de qué manera usted lo hace.



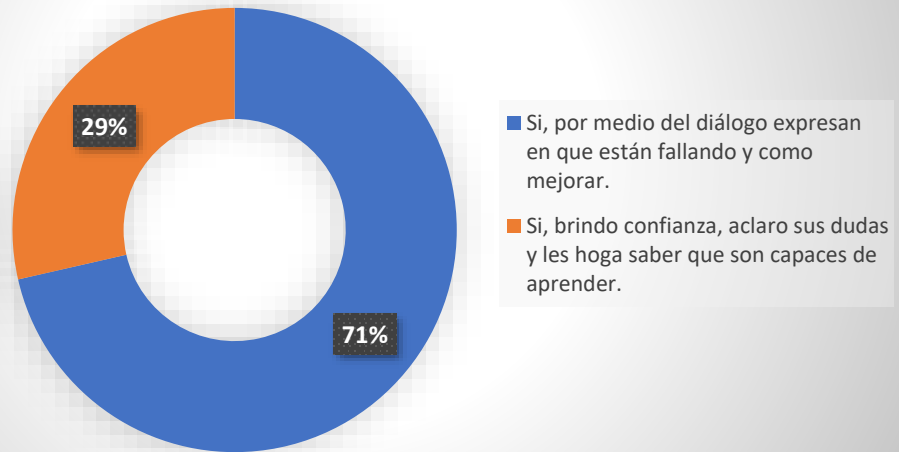
En lo que compete si el docente planifica y ejecuta actividades de crítica, autocrítica, autorregulación, y heterorregulación sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, el 86% dice que sí, para las actividades de autorregulación, crítica, autocrítica, y heterorregulación se auxilia del diálogo, lluvia de ideas, ensayo y exposiciones, por otra parte, el 14% de los docentes manifiestan que sí y se apoyan o hacen uso de la autoevaluación docente, coevaluación y evaluación docente.

b. ¿ Los estudiantes participan de forma protagónica en estas actividades? Argumente su respuesta



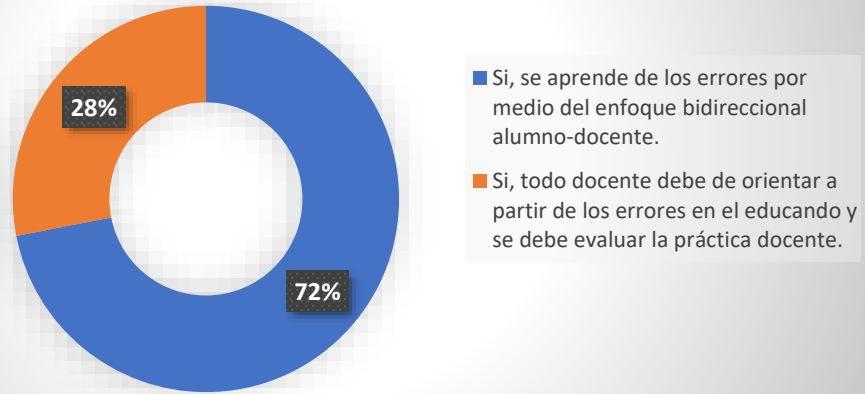
En lo que concierne a la participación protagónica del discente en las actividades de crítica, autocrítica, autorregulación, heterorregulación, el 72% de los docentes afirman que no todos los discentes participan y hay que invitarlos a participar, además, el 28% de ellos asegura que el estudiante participa y propone sobre la actividad a desarrollar.

6. Exprese si considera que sus estudiantes se motivan por mejorar su aprendizaje y si logran comunicarle sus dudas, inquietudes, así como necesidades personales y profesionales. Si su respuesta es afirmativa, ponga ejemplos.



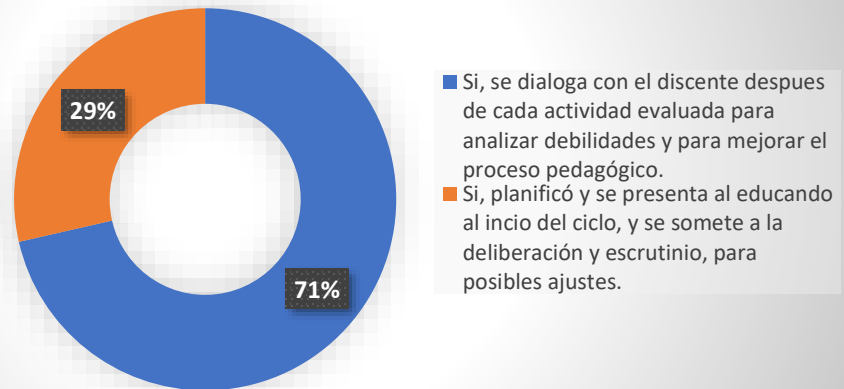
La valoración hecha por el sector docente en relación si los estudiantes se motivan por mejorar su aprendizaje y si logran comunicar sus dudas, inquietudes, así como sus necesidades personales y profesionales, respondió el 100% del sector docente que si, por otra parte, el 71% manifestó que por medio del diálogo expresan en que están fallando y como mejorar, mientras que un 29% menciona que brinda confianza, aclara dudas y les hace saber que son capaces de aprender.

7. ¿Usted considera que en sus clases los estudiantes aprenden de los errores detectados en las evaluaciones realizadas, lo cual les ayude a mejorar su aprendizaje y formación profesional?



Cuando se pregunta al docente si en sus clases los estudiantes aprenden de los errores detectados en las evaluaciones realizadas, lo cual les ayude a mejorar su aprendizaje y formación profesional, el 100% de los docentes plantea que sí, de ese total el 72% de los docentes plantea que se aprende de los errores por medio del enfoque bidireccional alumno-docente, además, el 28% plantea que todo docente debe de orientar a partir de la identificación de errores en el estudiante y también, se debe evaluar la práctica docente.

8. Exprese en qué medida usted planifica y ejecuta actividades evaluativas en las que son los estudiantes, quienes en un futuro serán profesores, a partir de las diferentes categorías del proceso de enseñanza-aprendizaje, valoran su dirección.



En lo relacionado, en qué medida el docente planifica y ejecuta actividades evaluativas en las que son los estudiantes, quienes en un futuro serán profesores, a partir de las diferentes categorías del proceso de enseñanza-aprendizaje, valoran su dirección, y si los estudiantes analizan las causas, proponen soluciones y reajustes, para beneficio de los agentes educativos directos. El 100% de los maestros exponen que sí, y el 71% expresa que por medio del diálogo con el discente después de cada actividad evaluada para analizar debilidades y para mejorar el proceso pedagógico, además, el 29% manifiesta que planifica y se somete a la deliberación y escrutinio para posibles ajustes.

ANEXO D: RESULTADOS DE LA TRIANGULACIÓN DE LA INFORMACIÓN

N°	INDICADORES	DOCENTE	ALUMNO	OBSERVACIÓN DE LA CLASE	VALORACIÓN	
					COINCIDENCIA	DISCREPANCIA
1	Evaluación diagnóstica de contenidos.	Un 56% del sector docente manifiesta, que la utiliza para identificar las fortalezas y debilidades en el sector estudiantil mientras que el 44% la utiliza para identificar en los estudiantes sus conocimientos previos.	Un 53% de los alumnos respondieron, que los docentes utilizan preguntas claves durante el desarrollo del contenido, mientras que el 47% manifiesta, que se diagnóstica la asignatura y casi nunca las debilidades del alumno.	Se notó que en algunas asignaturas se tomó en consideración la actividad del diagnóstico con el propósito de identificar fortalezas y debilidades en el proceso de enseñanza-aprendizaje y rara vez en el estudiante.	Uso del diagnóstico para identificar fortalezas y debilidades con relación a los conocimientos previos del estudiante	Desde la perspectiva del docente utiliza el diagnóstico para identificar fortalezas y debilidades en el estudiante por su parte, el estudiante manifiesta que lo utiliza para identificar fortalezas y debilidades en el proceso de enseñanza y rara vez en el estudiante.
2	Uso de técnicas de evaluación del aprendizaje.	El 43% plantea que utiliza el portafolio, mapas conceptuales, ensayos y pruebas, mientras que el otro 43% de docentes afirma utilizar proyectos, debates, foros, vídeos, talleres, y el 14% restante dice utilizar rubricas y listas de cotejo.	Un 67% revela, que utiliza técnicas tales como, preguntas aleatorias, trabajo de investigación, texto paralelo y ponencias, no obstante, un 33% enuncia, que se vale de laboratorios y exámenes parciales y exposiciones.	Se pudo percibir que los instrumentos de evaluación del aprendizaje que más se utilizan y se administran en algunas asignaturas son de carácter factual invocan (hechos, fechas, memoria, etc.) orientados a medir lo aprendido por parte del estudiante, en tal sentido, el docente se enfoca más en el resultado que en el proceso de aprendizaje.	Conforme al docente utiliza una variedad de técnicas de evaluación del aprendizaje por otra parte, algunos estudiantes exponen que el docente utiliza exámenes, laboratorios y ponencias.	Por un lado, el docente manifiesta utilizar variedad de técnicas de evaluación del aprendizaje, y por otro el estudiante plantea que el docente utiliza laboratorios y exámenes tradicionales de papel y lápiz.

3	Coherencia de los instrumentos de evaluación con los objetivos de aprendizaje y desarrollo de clases.	El 71% opina que el portafolio, mapas conceptuales, pruebas escritas y exposiciones son coherentes con los objetivos de aprendizaje y el desarrollo de la clase y el 29% declara que el uso de los instrumentos o actividades depende de las características de la actividad a evaluar.	Un 53% exponen, que son coherentes los instrumentos de evaluación, utilizan portafolios, exámenes, mapas conceptuales, corresponden a la actividad indicada, por su parte, el 20% plantea que son incoherentes los instrumentos de evaluación, aunque algunos docentes deben acercarse más a sus alumnos para comprobar el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje, también, un 27% declara que muchas actividades evaluativas son incoherentes con los objetivos no contribuyen al desarrollo cognitivo del estudiante.	Se pudo comprobar en algunas asignaturas no existe una relación marcada entre los instrumentos de evaluación y los objetivos de aprendizaje previstos, por tanto, esto no tributa al logro de objetivos, resultados y el desarrollo integral significativo del estudiante. Además, no se verifica el vencimiento o logro de los objetivos de aprendizaje para cada contenido considerados en el programa de estudio de cada disciplina.	Tanto el educador como algunos estudiantes afirman que existe coherencia entre los instrumentos de evaluación y los objetivos de aprendizaje	Por su parte el docente plantea que existe coherencia entre los instrumentos de evaluación y los objetivos de aprendizaje en cambio, algunos estudiantes afirman que no existe coherencia entre los instrumentos de evaluación y los objetivos de aprendizaje y que el docente debe dialogar con ellos para comprobar el vencimiento de los objetivos de aprendizaje, así mismo, muchas actividades académicas que se desarrollan no tributan al desarrollo cognitivo.
4	Se proporciona oportunidad para que el estudiante decida su ritmo de aprendizaje.	el 71% de los docentes respondió que sí, y plantean que no todos los discentes aprovechan la oportunidad algunos no les interesa, mientras que el 29% afirman	Un 33% de los estudiantes revelan, que unos docentes brindan oportunidad, otros creen saberlo todo no escuchan generan temor por eso	Se percibió que raras veces se concede la oportunidad para que el estudiante decida su ritmo de aprendizaje, además algunos no les brindan la debida	Los docentes sostienen que brindan oportunidad para que el estudiante determine su	Los docentes aseguran que se brinda oportunidad para que el estudiante decida su ritmo de aprendizaje, aunque los

		también que sí y que además brindan la oportunidad de corregir y que además no les preocupa la nota.	no se pregunta, en cambio un 47% manifiestan, que algunos profesores permiten que se corrijan los errores cometidos para la solución de dificultades, en cambio un 20% dice, que no hay oportunidad no se consideran las dificultades y diferencias del estudiante.	importancia a los aportes del estudiante, preparación previa, motivación, madurez psicológica, dominio cognitivo de capacidades y competencias, por tanto, no se incita a investigar a construir su propio aprendizaje y a cumplir indicaciones.	ritmo de aprendizaje, y en su mayoría los estudiantes lo afirman.	estudiantes en su mayoría exponen que algunos docentes brindan oportunidad otros plantean que no existe la oportunidad no consideran las dificultades y diferencias del estudiante
5	Se planificación y se ejecutan actividades reflexivas durante el PEA.	El 86% dice que sí, para las actividades de autorregulación, crítica, autocrítica, y heterorregulación se auxilia del diálogo, lluvia de ideas, ensayo y exposiciones, por otra parte, el 14% de los docentes manifiestan que sí y se apoyan o hacen uso de la autoevaluación, coevaluación y evaluación docente.	el 64% de los estudiantes plantea que, si algunos planifican y emplean la autocrítica grupal para identificar fortalezas y debilidades en el proceso pedagógico en los alumnos en cambio, un 25% revela que no se observa que realicemos actividades en clase que permitan criticar constructivamente para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, a su vez, un 11% exponen, que, si critican algunos controles de lectura, la	Se pudo percibir que en algunas asignaturas no se contaba al momento de la clase con una planificación como actividad mediadora del docente así mismo, raras veces, se permitió al estudiante la crítica y autocrítica con la intención de modificar y planificar las acciones presentes y futuras, las estrategias didácticas que tributen tanto al proceso pedagógico como al desarrollo integral significativo del mismo estudiante.	Tanto el docente como y el estudiante en su mayoría plantean que si se planifica y que se emplea la autocrítica con el propósito de identificar fortalezas y debilidades en el proceso de enseñanza-aprendizaje.	El 100% de los docentes opino que, si planifican actividades de autorregulación, crítica, autocrítica y heterorregulación, autoevaluación, coevaluación docente, y se auxilian del diálogo a diferencia de algunos estudiantes que sostienen que no se observa el desarrollo de actividades que permitan criticar constructivamente para tributar con el proceso pedagógico otros, dicen que se

			autocrítica y la heterorregulación no se emplea en el proceso pedagógico.			utilizan controles de lectura y no se utiliza la autocrítica y heterorregulación.
6	Se motiva durante la clase para tributar con el desarrollo de capacidades y competencias pedagógicas.	Un 71% manifestó que por medio del diálogo expresan en que están fallando y como mejorar, mientras que un 29% menciona que brinda confianza, aclara dudas y les hace saber que son capaces de aprender.	un 47% expreso algunas veces, me siento motivado y se aclaran dudas de la clase y actividades asignadas, en cambio un 33% expone que sí, algunos docentes me generan motivación a mejorar mis actividades y rendimiento académico, además, un 20% dice que, si se motiva, algunos docentes son amables y permiten que se pregunte.	Se pudo notar que la motivación no siempre estuvo presente en algunas asignaturas como un apoyo emocional, afecto y medio para estimular al estudiante durante las clases, base importante para el enfoque y desarrollo de nuevos conocimientos, desvanecer sospechas o dificultades cognitivas lo cual, tributaria al desarrollo holístico significativo del estudiante y a vencer los objetivos previstos para cada contenido del programa de asignatura.	Tanto el docente como algunos estudiantes concuerdan que si se toma en cuenta la motivación durante la clase y se aclaran dudas.	Los docentes manifiestan que, si motivan por medio del diálogo, confianza y palabras de animación, a su vez, algunos estudiantes opinan que no todos motivan son amables y permiten que se interogue.

Resultados producto de la observación y encuesta aplicada a docentes y estudiantes

Los resultados de los instrumentos aplicados están relacionados a los agentes educativos directos (docente-alumno) de la Licenciatura en Ciencias de la Educación en la Especialidad de Primero y Segundo Ciclos de Educación Básica. Así mismo, se valoran los resultados y se toma en consideración la observación en la clase y la valoración estadística, la cual indica la ausencia de diferencias significativas entre ambos, por tanto, se plantean y valoran los resultados e indicadores que se consideran de mayor relevancia o importancia.

En lo que concierne al indicador de la evaluación diagnóstica de los contenidos, el cual se considera un instrumento importante de toda práctica educativa didáctica. Un 56% del sector docente manifiesta, que la utiliza para identificar las fortalezas y debilidades en el sector estudiantil mientras que el 44% la utiliza para identificar en los estudiantes sus conocimientos previos, de manera que fue constatado en la observación, visión importante de modo que coincide con lo planteado por la evaluación formativa, lo cual permite corregir los errores identificados en el proceso o en su debido momento con la intención de robustecer las destrezas y habilidades de los estudiantes

En ese sentido, un 53% de los alumnos plantean que los docentes utilizan preguntas claves durante del contenido mientras que un 47% dice, que se diagnostica la asignatura y casi nunca las debilidades del alumno. Así mismo tanto docentes como estudiantes coinciden en la identificación de fortalezas y debilidades con relación a los conocimientos previos del estudiante. (Anexo ¿?, Gráfico ¿?)

Por su parte, en el indicador sobre la utilización de técnicas de evaluación del aprendizaje el 43% de los docentes plantea que utiliza el portafolio, mapas conceptuales, ensayos y pruebas, otro 43% de los docentes utilizan proyectos, debates, foros, vídeos, talleres, y el 14% restante dice utilizar rubricas y listas de cotejo.

En tanto un 67% de los estudiantes revela, que utiliza técnicas tales como, preguntas aleatorias, trabajo de investigación, texto paralelo y ponencias, no obstante, un 33% enuncia, que se vale de laboratorios y exámenes parciales y exposiciones, en cambio, se pudo percibir que los instrumentos de evaluación del aprendizaje que más se utilizan y se administran en algunas asignaturas son de carácter factual invocan (hechos, fechas, memoria, etc.) orientados a medir lo aprendido por parte del estudiante.

En tal sentido, el docente se enfoca más en el resultado que en el proceso de aprendizaje. También es de hacer notar que algunos docentes se auxilian de una variedad de técnicas evaluativas importantes en el desarrollo de contenidos conceptuales y actitudinales.

Con respecto al criterio coherencia de los instrumentos de evaluación con los objetivos de aprendizaje y desarrollo de clases, el 71% de los docentes opina que el portafolio, mapas conceptuales, pruebas escritas y exposiciones son coherentes con los objetivos de aprendizaje y el desarrollo de la clase, mientras que el 29% declara que el uso de los instrumentos o actividades depende de las características de la actividad a evaluar.

En cambio, un 53% de los estudiantes exponen que son coherentes los instrumentos de evaluación, utilizan portafolios, exámenes, mapas conceptuales, corresponden a la actividad indicada, por su parte, el 20% plantea que son incoherentes los instrumentos de evaluación, aunque algunos docentes deben acercarse más a sus alumnos para comprobar el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje, también, un 27% declara que muchas actividades evaluativas son incoherentes con los objetivos no contribuyen al desarrollo cognitivo del estudiante,

Por tanto, ambos agentes educativos brindan su opinión sobre los instrumentos de evaluación con la finalidad de vencer los objetivos de aprendizaje correspondiente al contenido de cada clase, igualmente, algunos estudiantes afirman que no existe coherencia entre los instrumentos de evaluación y los objetivos de aprendizaje, y que el docente debe de asignarse la tarea de dialogar

con el estudiante para comprobar el logro de los objetivos de aprendizaje, lo cual se pudo comprobar en la observación de clase en algunas asignaturas.

En el caso del indicador si se proporciona oportunidad para que el estudiante decida su ritmo de aprendizaje, el 71% de los docentes respondió que sí, y plantean que no todos los discentes aprovechan la oportunidad algunos no les interesa, mientras que el 29% afirman también que sí y que además brindan la oportunidad de corregir y que no les preocupa la nota, como se puede apreciar el 100% de los docentes manifiestan que se brinda la oportunidad, pero algunos estudiantes no aprovechan la oportunidad que se les brinda para decidir su regulación en términos de su aprendizaje.

No obstante, se observó algunos casos en que se le brindó la oportunidad al estudiante para que decidiera su ritmo de aprendizaje y que rara vez se consideraron la dificultades y diferencias del estudiante.

En torno al indicador relacionado, si se planifica y se ejecutan actividades reflexivas durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, el 86% de los docentes manifiestan que sí, para las actividades de autorregulación, crítica, autocrítica, y heterorregulación se auxilia del diálogo, lluvia de ideas, ensayo y exposiciones, por otra parte, el 14% manifiestan que sí y se apoyan o hacen uso de la autoevaluación, coevaluación y evaluación docente,

A su vez, el 64% de los estudiantes plantea que, si algunos planifican y emplean la autocrítica grupal para identificar fortalezas y debilidades en el proceso pedagógico en los alumnos en cambio, un 25% revela que no se observa que realicemos actividades en clase que permitan criticar constructivamente para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, a su vez, un 11% exponen, que, si critican y se utilizan algunos controles de lectura, autocrítica y la heterorregulación no se emplea en el proceso pedagógico.

Sin perjuicio, se pudo observar que en algunas asignaturas no se contaba al momento de la clase con una planificación como actividad mediadora del docente, ocasionalmente, se permitió al estudiante la crítica y autocrítica con la intención de

modificar y planificar las acciones presentes, futuras, y las estrategias didácticas que permitan tributar tanto al proceso pedagógico como al desarrollo integral significativo del mismo estudiante.

En el caso del, indicador se motiva durante la clase para tributar con el desarrollo de capacidades y competencias pedagógicas. Un 71% de los docentes manifestaron que por medio del diálogo expresan en que están fallando y como mejorar, mientras que un 29% menciona que brinda confianza, aclara dudas y les hace saber que son capaces de aprender.

Como se puede apreciar, el 71% respondieron debido al diagnóstico y no de la motivación, para el autor de este trabajo de investigación y los concedores de la pedagogía y la didáctica es indiscutible la utilidad e importancia que posea la motivación para ir generando en el estudiante interés en las distintas actividades que se la asignan constantemente, así como, la atención en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, la cual se vuelve importante para que el estudiante.

Lo planteado anteriormente planteado permite que el estudiante; Tome apuntes, ponga atención durante la clase, participe constantemente, presente sus tareas más cualificas, trabaje con más cuidado o diligencia, atienda más las indicaciones que se le proporcionen y posea mayor seguridad en sí mismos.

Cómo se puede aprecias, existe cierta coincidencia entre los agentes educativos en este rubro de la motivación durante la clase, a su vez, se pudo observar que la motivación no siempre estuvo presente en algunas asignaturas como un apoyo emocional, afecto y medio para estimular al estudiante durante las clases.

A demás, la motivación debe de considerarse como base importante para el enfoque y desarrollo de nuevos conocimientos, desvanecer sospechas cognitivas lo cual, tributaria al desarrollo holístico significativo del estudiante y a vencer los objetivos previstos para cada contenido del programa de asignatura.

En relación con el indicador sí se aprende de los errores detectados producto de las evaluaciones lo cual tributa a mejorar el aprendizaje y la formación, el 72% de los docentes plantea que se aprende de los errores por medio del enfoque bidireccional alumno-docente, además, el 28% plantea que todo docente debe de orientar a partir de la identificación de errores en el estudiante también, se debe evaluar la práctica docente.

Mientras tanto, un 60% de los estudiantes consideran que, si aprende de los errores, permiten corregir fallas, mejorar el aprendizaje y poner más interés al estudio a su vez, el 40% estima que sí, se toma muy en cuenta las recomendaciones de algunos docentes para mejorar el rendimiento académico y no cometer los mismos errores.

A su vez, se observó que generalmente se toman en cuenta la detención de errores por parte del estudiante como del docente, pero no siempre se efectúa o se toman en cuenta la detención de errores a veces estos se tiran al olvido, lo que hace pensar que este tipo de acciones incide negativamente y no permite que ciclo a ciclo el proceso de enseñanza- aprendizaje experimente mejoras y perfección constantemente.

Así mismo, es de subrayar que tanto el docente como el estudiante coinciden en que se aprende de los errores para corregir fallas lo que permite cualificar y mejorar el proceso de aprendizaje y rendimiento académico, lo cual invita a no cometer los mismos errores, pero también, es necesario brindar el verdadero valor de la evolución del aprendizaje como categoría importante del proceso pedagógico.

Además, se vuelve importante alfabetizar o capacitar al sector docente para que posea comprensión clara de la evaluación del aprendizaje como categoría y no cometa los siguientes desaciertos tales como; Confundir la evaluación con la medición, juzgar y etiquetar a un alumno/a por el resultado de una medición, no elaborar instrumentos válidos y confiables, estar desactualizado o carecer de formación constante sobre la evaluación, no combinar técnicas e instrumentos de evaluación, no permitir la evaluación por parte de los estudiantes durante el proceso pedagógico, lo cual, se vuelve pernicioso para el proceso pedagógico.

Con referencia al indicador, se planifica y ejecutan actividades evaluativas para descubrir errores producto de las evaluaciones realizadas, el 100% de los docentes exponen que sí planifican actividades evaluativas, un 71% expresa que por medio del diálogo con el discente después de cada actividad evaluada para analizar debilidades y mejorar el proceso pedagógico, además, el 29% manifiesta que planifica y se somete la actividad evaluada a la deliberación y escrutinio, para posibles ajustes.

A demás, el 60% de los estudiantes revelan que no todos los docentes presentan su planificación de actividades evaluativas para analizar el proceso de aprendizaje, pocos se actualizan en las nuevas teorías y estrategias de evaluación, en cambio, el 27% manifiesta que algunos profesores planifican sus actividades evaluativas y las adecúan a los contenidos a desarrollar, a su vez, el 13% declaran que unos docentes presentan exámenes mal elaborados no se entienden son teóricos, memorísticos, deben mejorar los exámenes.

También, en las clases observadas no se comprobó que algunos docentes tuvieran su planificación didáctica como una actividad mediadora didáctica además, en algunas asignaturas se pudo apreciar que la misma técnica evaluativa es utilizada para posteriores ponderaciones y, la evaluación se ejecuta no para identificar errores pedagógicos en el estudiante si no para cumplir un requisito administrativo académico institucional, por su parte, las pruebas no son bien administradas y los instrumentos evaluativos no gozan de una base científica, técnica y metodológica.

Por otra parte, si se desarrolla la labor pedagógica sin una planificación didáctica se corre el riesgo de actuar como un barco a la deriva, donde no se posee claridad de donde se perta y hacia dónde se arribará, en ese sentido, la práctica evaluativa exige esfuerzo, dedicación, creatividad, análisis racional y pensamiento crítico por parte del docente, por ese motivo, planificar la evaluación significa una clave muy importante para lograr el éxito y la calidad en el desarrollo de todas las acciones pedagógicas a ejecutar, a su vez, desde el punto de vista del autor planificar significa "Pensar antes de actuar".

En relación con el indicador, se valora la planificación y, ejecución de actividades evaluativas con la intención de proponer soluciones y ajustes en beneficio del estudiante y educador, el 100% de los docentes manifiesta que planifica la ejecución de actividades evaluativas y que utiliza el diálogo después de cada actividad evaluada con la intención de analizar las falencias, errores y proponer posibles soluciones para la mejora del proceso académico y la formación del estudiante.

Al mismo tiempo, el 69% de los estudiantes manifiestan que si proponen soluciones para mejorar el proceso de aprendizaje y exista una mejor convivencia entre alumno y educador, pero a veces no se toman en cuenta, en cambio, un 21% dice que no siempre hay oportunidad de proponer soluciones ante los problemas del proceso de enseñanza- aprendizaje asimismo, el 13% expone que sí planifican y que el pensum de la Licenciatura en Educación debe de reformarse y el docente debe de actualizarse en evaluaciones prácticas, técnicas y metodológicas para el desarrollo integral del estudiante, y cumplir con los objetivos de aprendizaje.

En el contexto, de lo percibido en clase, en ciertas ocasiones se solicitaron sugerencias al estudiante para que pudieran tributar con el proceso pedagógico, en última instancia no se tomaron en cuenta prevaleció la decisión del docente, por ese motivo los estudiantes expresan que el pensum, de la Licenciatura en Educación necesariamente debe de reformarse y en relación al docente debe de actualizarse en relación a la evaluación del aprendizaje y su especialidad en términos generales de forma constante.

A demás, en lo que compete a la coincidencia tanto el docente como en estudiante hasta cierto punto están de acuerdo en que se planifican las actividades evaluativas también, en lo relacionado a la discrepancia algunos discentes opinan que proponen soluciones, pero no siempre se toman en cuenta.

Resultados de la triangulación de datos (Dimensiones e indicadores)

- Los resultados se producen u obtienen, mediante el aprovechamiento de tres tipos de instrumentos que son utilizados en procesos de investigación científica

a continuación se enumeran : a) La encuesta a alumnos y profesores, b) La entrevista a profesores y autoridades, c) La guía de observación a clases, instrumentos que permitieron utilizar la técnica por analogía para poder evidenciar la convergencias y divergencias de resultados con la asistencia, de la técnica triangulación de datos, como se plantea en este trabajo de investigación el cual permitió, alcanzar el proceso de diagnóstico, igualmente, se enuncian los resultados integradores siguientes:

- En lo relacionado a la dimensión acciones y procederes evaluativos de los profesores, durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, que incluye los indicadores; a) Uso de la evaluación diagnóstica para identificar las fortalezas y debilidades de conocimientos, b) Empleo de variedad de técnicas de evaluación, c) Coherencia de los instrumentos con los objetivos de aprendizaje, d) Oportunidad para determinar el ritmo de aprendizaje, e) Participación protagónica en las actividades de crítica, autocrítica, autorregulación, y heterorregulación del proceso de enseñanza-aprendizaje, se plantea lo siguiente:

Se apreciaron carencias en sus conocimientos, las que tienen su origen en la débil fundamentación teórica y técnica-metodológica de índole didáctico relacionada con la modalidad que orienta la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Licenciatura en Ciencias de la Educación. Considerada en los diferentes documentos que la reglamentan en la Facultad Multidisciplinaria de Occidente, en donde se logra visualizar un enfoque o concepción endeble y obsoleta del proceso evaluativo en términos generales y, en lo particular en las deficiencias de carácter informativo, formativo y orientador que se reflejan en el Plan de Estudio de la Licenciatura en Ciencias de la Educación en la Especialidad de Primero y Segundo Ciclos de Educación Básica.

- Uso de técnicas e instrumentos relacionados con la práctica evaluativa factual-declarativa tradicionalista, sumativa que promueve un tipo de aprendizaje reproductivo que se apoya en la memorización literal, aprendizaje de hechos y repeticiones diversas con predominio en la aplicación de instrumentos

supuestamente evaluativos y, como condición positiva gozan de una ambientación del aula favorable y en su administración, como punto negativo la ausencia de una planificación que permita una correspondencia bien marcada entre los objetivos de aprendizaje y variedad de técnicas de evaluación formativa procesual y mediadora que tributen con el desarrollo holístico significativo del estudiante y del proceso pedagógico que ha caracterizarse por su la calidad educativa.

- Insuficiente participación e información relacionada con los criterios con los que han de ser evaluados los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, así como el débil análisis siguiente a los resultados alcanzados, lo cual coincide con la falta de participación u opinión por parte de los estudiantes.
- Ausencia de criterios sólidos en la planificación de la evaluación, así mismo, expresan algunos estudiantes que se diagnóstica la asignatura y casi nunca las fortalezas y debilidades del alumno, no se promueve la retroalimentación a profundidad con el propósito de desvanecer dudas durante su proceso de formación, además, por la general prevalece el empleo de laboratorios, exámenes parciales y exposiciones.

Por su parte, en la dimensión diálogo e intercambio de los roles evaluativos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, contempla los indicadores siguientes: a) Promoción e intercambio de opiniones, b) Actividades evaluativas para valorar la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje, c) Propiciar el análisis, causas y soluciones para la mejora de los agentes educativos, d) Evaluación individual y colectiva para valorar el vencimiento del objetivo de aprendizaje y, proponer posibles soluciones y reajustes, e) protagonismo del estudiante durante el proceso, f) Motivación para la participación en las actividades evaluativas, dirección del proceder docente y del proceso de enseñanza-aprendizaje, g) Análisis de causas y propuestas de soluciones por parte de los agentes educativos directos, h) Realización en clase actividades evaluativas tanto individuales como colectivas , se evidencia lo siguiente:

Por lo general, no se favorece un clima psicológico y afectivo para el dialogo e intercambio de ideas, pensamientos, reflexiones que permitan tributar al buen desarrollo tanto pedagógico como evaluativo formativo, por lo tanto, en gran parte no se percibe el predominio de un clima de confianza y certeza en los estudiantes, en el mencionado proceso, debido a que, existe un proceso de dialogización escaso, débil lo cual, no favorece el buen funcionamiento de la evaluación formativa-procesual e integral.

Igualmente, se requiere que la evaluación del aprendizaje cumpla con las exigencias o requisitos para que esta se caracterice como formativa-mediadora y tribute al encargo que la sociedad salvadoreña la ha brindado a la Universidad de El Salvador, el de perfeccionar y desarrollar un proceso pedagógico idóneo que permita favorecer una profesionalización eficiente y efectiva en los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación.

En relación con la coherencia de los instrumentos de evaluación con los objetivos de aprendizaje y desarrollo de las clases se pudo contemplar que no existe una relación marcada entre los instrumentos de evaluación y los objetivos de aprendizaje previstos, Además, no se toma un tiempo prudencial para verificar el vencimiento de este para cada contenido considerado en el programa de estudio de cada disciplina.

Un aspecto positivo que manifiestan algunos estudiantes radica en que algunos profesores permiten que se corrijan los errores o fallas cometidas en las actividades asignadas en "x" asignatura por su parte, se percibió que escasamente se concede la oportunidad para que el estudiante decida su ritmo de aprendizaje, además algunos docentes no les brindan la debida importancia a los aportes que brinda el estudiante durante el desarrollo de la clase.

Otro aspecto positivo e importante es el de conceder al estudiante la oportunidad para que este decida su ritmo de aprendizaje, aunque algunos docentes no les brindan la debida importancia a los aportes del estudiante.

En relación si se planifica y ejecutan actividades evaluativas para descubrir errores producto de las evaluaciones realizadas, se pudo apreciar en términos generales la ausencia de la planificación al momento del desarrollo de la clase como una actividad mediadora didáctica

Igualmente, la aplicación de la misma técnica evaluativa en posteriores ponderaciones, también, la evaluación se emplea para cumplir un requisito administrativo académico institucional y no para identificar errores pedagógicos en el estudiante que le sirvan para superarlos y vencer los objetivos de aprendizaje.

Así mismo, un punto de divergencia entre lo manifestado por los docentes y autoridades relacionado al proceso de formación metodológica orientada a la actualización docente en el contexto de la práctica evaluación de los aprendizajes, los maestros expresen que en la actualidad es indispensable actualizarse en la evaluación formativa mediadora con la intención de renovar la práctica evaluativa de la Licenciatura en Ciencias de la Educación. No obstante, las autoridades señalan que lo planteado anteriormente puede subsanarse desde la maestría y doctorado en educación que se imparten actualmente en la Facultad Multidisciplinaria de Occidente.

Es de resaltar, a partir de lo indagado y los resultados obtenidos producto de los instrumentos evaluativos administrados que la práctica evaluativa por parte del sector docente de la muestra investigada se encuentra relacionada a la normativa de la institución dado que, el modelo que utilizan actualmente no contempla o considera la teoría y enfoques didácticos de vanguardia, fundamentales para renovar el proceso de enseñanza-aprendizaje, a fin de que la Licenciatura en Ciencias de la Educación forme profesionales competentes tal y como lo solicita la Sociedad Salvadoreña.

También, es de precisar las debilidades didácticas del modelo de evaluación y su influencia en la endeble concepción y prácticas empleadas por los docentes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, en la “evaluación” de sus estudiantes.

Adicionalmente se consideren puntos de coincidencia percibidos en la triangulación de datos, que pueden considerarse como fortalezas en consecuencia, tributar, mejorar y, por la tanto perfeccionar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Licenciatura en Ciencias de la Educación en la Especialidad de Primero y Segundo Ciclos de Educación Básica:

- El grado de crítica y autocrítica general sobre las dificultades de la evaluación del aprendizaje existentes en la Licenciatura en Ciencias de la Educación por parte de las autoridades y agentes educativos directos.
- Los juicios de valor relacionados con la importancia que posee la evaluación del aprendizaje como categoría didáctica.
- La aceptación de las debilidades actuales o presentes de la evaluación del aprendizaje, por parte de algunos agentes educativos directos y no directos del proceso pedagógico de la Licenciatura en Ciencias de la Educación indagada.
- La preocupación que muestran algunos docentes por actualizarse constantemente con relación a las distintas técnicas e instrumentos de la evaluación formativa.
- La percepción general clara y razonada que posee tanto los estudiantes, docentes y autoridades para emprender una transformación pedagógica curricular al interior no solo de la Licenciatura en Ciencias de la Educación sino también en toda la institución educativa (Universidad de El Salvador).

ANEXO E: ENCUESTA PARA VALORAR EL TALLER DE EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE

Objetivo: Valorar cada uno de los encuentros desarrollados del taller, como herramienta fundamental en la propuesta de la estrategia de superación en consecuencia, tributar a su perfección.

En la búsqueda de uniformidad en la recogida de información se confecciona una escala para la evaluación de cada encuentro del taller. Para ello se define la siguiente escala:

0. Nulo, 1. Mínimo, 2. Aceptable, 3. Bueno, 4. Muy bueno, 5. Excelente.

Interrogantes:

1. Selección de los objetivos y contenidos de los talleres acorde a una renovación en la concepción y práctica mediadora formativa de la evaluación del aprendizaje.

0. Nulo	2. Aceptable	4. Muy Bueno
1. Mínimo	3. Bueno	5. Excelente

2. Calidad de la metodología utilizada en los talleres para demostrar cómo los docentes han de trabajar para lograr las transformaciones necesarias en las nuevas concepciones y prácticas evaluativas.

0. Nulo	2. Aceptable	4. Muy Bueno
1. Mínimo	3. Bueno	5. Excelente

3. Calidad acerca de las concepciones teóricas debatidas sobre la necesidad de renovar la práctica evaluativa defendidas en los talleres.

0. Nulo	2. Aceptable	4. Muy Bueno
1. Mínimo	3. Bueno	5. Excelente

4. Contribución del taller en su preparación como docente con respecto a los fundamentos didácticos y la habilidad para planificar y diseñar el proceso evaluativo con técnicas e instrumentos de evaluación relacionados con la concepción de evaluación mediadora formativa

0. Nulo	2. Aceptable	4. Muy Bueno
1. Mínimo	3. Bueno	5. Excelente

- 5.** Percepción de los participantes acerca de la preparación del colectivo para la renovación de la práctica evaluativa a partir del conocimiento sobre los fundamentos didácticos que sustentan la concepción de evaluación mediadora formativa

0. Nulo	2. Aceptable	4. Muy Bueno
1. Mínimo	3. Bueno	5. Excelente

- 6.** Percepción sobre la disposición del colectivo para la transformación de su práctica evaluativa.

0. Nulo	2. Aceptable	4. Muy Bueno
1. Mínimo	3. Bueno	5. Excelente

- 7.** Valoración acerca del grado y la calidad de la comunicación establecida en el taller, la contribución para la socialización y trabajo colectivo de los participantes.

0. Nulo	2. Aceptable	4. Muy Bueno
1. Mínimo	3. Bueno	5. Excelente

- 8.** Valoración sobre la aplicabilidad de las propuestas hechas en los talleres en la transformación de la práctica evaluativa.

0. Nulo	2. Aceptable	4. Muy Bueno
1. Mínimo	3. Bueno	5. Excelente

ANEXO F. IDENTIDAD DE LOS ESPECIALISTAS, SEGÚN EXPERIENCIA

Especialistas	Número	Identidad
Especialistas del campo educativo	5	5 son máster y laboran para la Universidad de El Salvador en pregrado y postgrado, con más de 25 años de experiencia en docencia a nivel superior, 3 especialistas en evaluación y didáctica, 2 profesores master en educación superior y licenciados en lenguaje y literatura.
Especialistas en ciencias próximas o afines	1	Profesora Doctora labora para la universidad de San Carlos Guatemala en la Escuela de Trabajo Social doctora en Educación Superior, Currículum, Investigación Educativa y asesora de proyectos educativos (USAC) Guatemala.
	1	Profesora doctora posee Licenciatura en Educación especialidad español-Literatura, Máster en Didáctica del Español y la Literatura, Doctora en Ciencias Pedagógicas, profesora Titular de la Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona (UCPEJV) CUBA. Profesora consultante, autora de libros, ponente en eventos científicos nacionales e internacionales

ANEXO G. CUESTIONARIO SOBRE LA EVALUACIÓN DE LA ESTRATEGIA DE SUPERACIÓN PARA ESPECIALISTA

INTRODUCCIÓN: El cuestionario que se presenta a continuación tiene como objetivo realizar una valoración de la estrategia de superación sobre la evaluación de los aprendizajes, a partir de la reflexión de cada uno de los encuentros sostenidos. En ese sentido se plantea una serie de interrogantes sobre las concepciones teóricas de la evaluación pedagógica debatidas en los talleres y la necesidad de renovar la práctica evaluativa de la Licenciatura de Ciencias de la Educación. Sin duda sus valoraciones serán de gran relevancia para mejorar y perfeccionar la Estrategia Superación. Su completación es anónima.

INDICACIÓN: Se solicita de favor sinceridad y honestidad en las respuestas en una escala del 1 al 5 cuando se solicite, para que se pueda tomar las medidas y correcciones necesarias y tributar a la práctica de la evaluación en la Licenciatura en Ciencias de la Educación de Primer y Segundo Ciclos de Educación Básica, de antemano gracias por su valiosa colaboración:

ESCALA DE CALIFICACIÓN

1) Insuficiente, 2) Regular, 3) Bueno, 4) Muy Bueno, 5) Excelente.

INTERROGANTES:

1. Estime el mérito sobre la actualidad y profundidad de los fundamentos teóricos que sustentan la estrategia de superación.

2. Evalúe los objetivos de la estrategia de superación en el cuadro que aparece a continuación.

N°	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	1	2	3	4	5
1	Precisión en la elaboración de los objetivos					
2	Contenidos que abarcan o aglutinan los objetivos					
3	Probabilidad para alcanzar los objetivos propuestos					

3. Evalúe los procedimientos planteados en la estrategia de superación.

N°	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	1	2	3	4	5
1	Precisión en las acciones de la estrategia de superación					
2	Componentes considerados en la estrategia de superación					
3	Posibilidad para lograr los procedimientos considerados en la estrategia de superación					

4. Brinde su opinión referente al diseño de la estrategia de superación considerada en el capítulo II: fundamentos, diseño y resultados de la estrategia de superación del objeto de estudio, que se le proporcione.

5. Brinde su opinión sobre las diferentes fases de la estrategia de superación.

6. Aprecie de forma global la estrategia de superación respecto a sus componentes que la representan.

N°	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	1	2	3	4	5
1	Importancia de la estrategia de superación como tributo al proceso de formación de los estudiantes.					
2	Consistencia en los argumentos teóricos de la estrategia de superación.					
3	Pertinencia de la propuesta de la estrategia de superación para el mejoramiento y perfección del proceso de enseñanza-aprendizaje y desarrollo holístico del estudiante.					

7. Desde su punto de vista y experiencia, puede sugerir mejoras para incorporarlas en la estrategia de superación evaluativa.

8. Finalmente, en relación a la estrategia de superación:

a) Que le **eliminaría** a la propuesta de la estrategia de superación y por qué:

b) Que le **agregaría** a la propuesta de la estrategia de superación y por qué:

c) Que no la **cambiaría** a la propuesta de la estrategia de superación y por qué:

Gracias por su valiosa colaboración

ANEXO H: RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN REFERENTE A LA ESTRATEGIA DE SUPERACIÓN POR ESPECIALISTAS

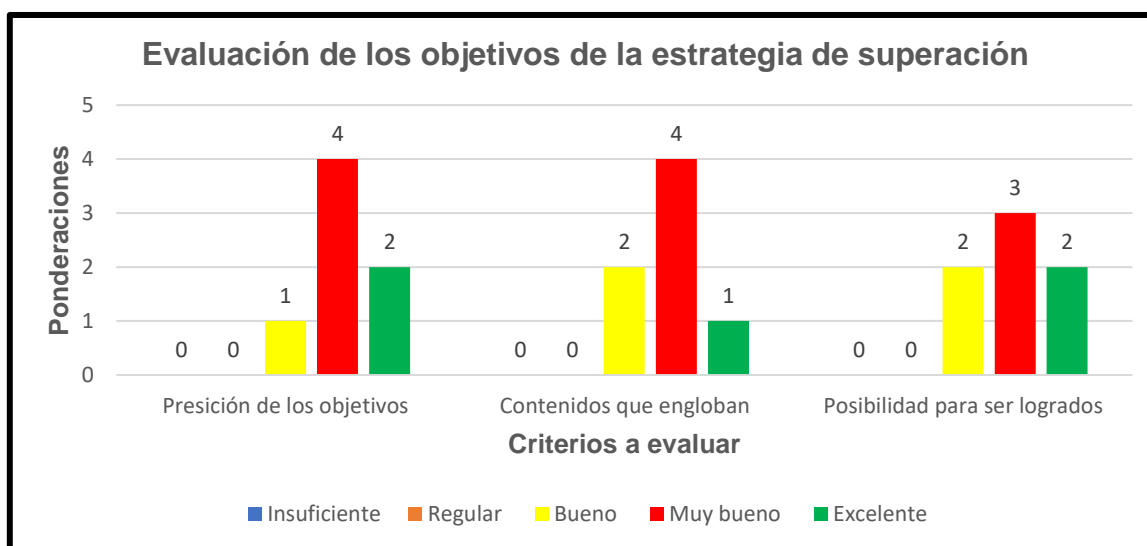
La evaluación de la Estrategia de Superación para renovar la orientación teoría-práctica y práctica-teoría de la evaluación de los aprendizajes en la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Facultad Multidisciplinaria de Occidente, se efectuó con la colaboración de 7 especialistas. En el (anexo 7) se contempla la encuesta utilizada para el fin anteriormente citado. Del total de los 7 especialistas, 5 son máster y laboran para la Universidad de El Salvador en pregrado y postgrado, con más de 25 años de experiencia en docencia a nivel superior, 3 especialistas en evaluación y didáctica, 2 profesores master en educación superior y licenciados en lenguaje y literatura, 2 doctoras la primera doctora labora para la universidad de San Carlos Guatemala en la Escuela de Trabajo Social doctora en Educación Superior, la segunda Doctora en Ciencias Pedagógicas, labora para la Universidad Enrique José Varona (UCPEJV) CUBA.

Adicionalmente, se les pidió su opinión respecto a la actualidad y profundidad correspondiente a los fundamentos teóricos que sustentan la estrategia de superación, para este cometido o tarea se les proporciono el capítulo II correspondiente a los fundamentos de la estrategia en mención. En términos generales las respectivas valoraciones se etiquetan como muy positivas. Por tanto, a continuación, se presentan algunos argumentos manifestados:

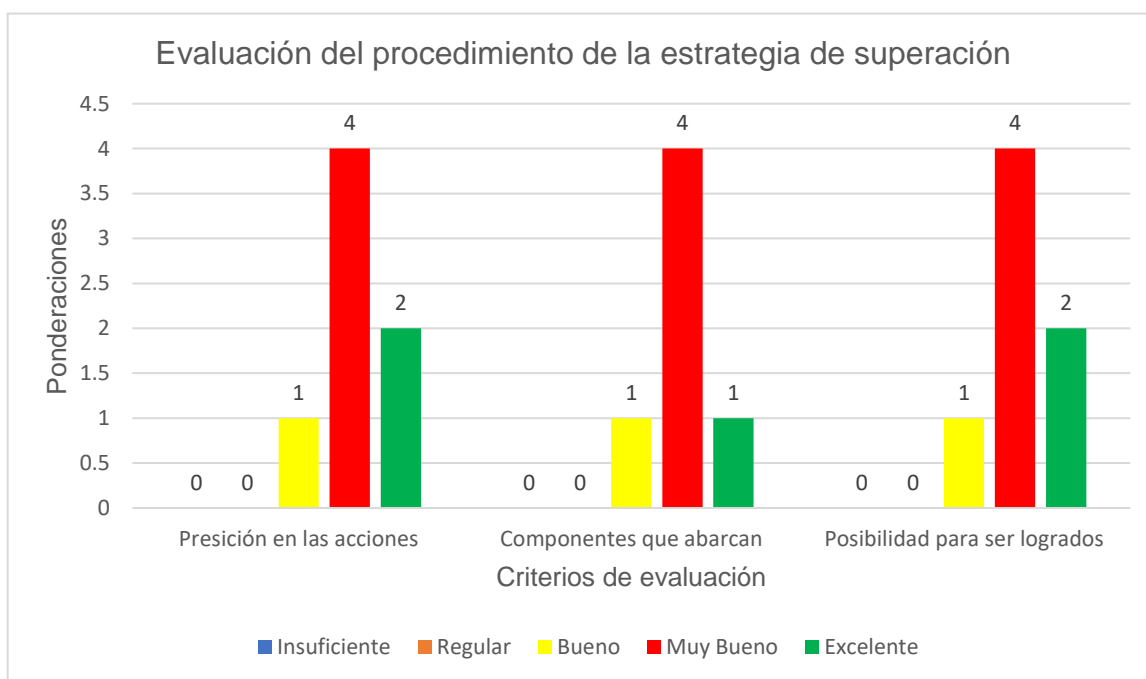
- El sustento teórico se proyecta a una concepción diferente novedoso lo cual permitirá superar muchas dificultades del proceso pedagógico.
- En lo que respecta a lo planteado en la fundamentación teórica de la estrategia se contempla la postura ética que permita articular a los agentes educativos directos que se relaciona con los principios de Guerra (2014) “Lo teórico como la evaluación de la formación del profesorado debe estar encaminada a la mejora y debe ser educativa como proceso. Los que realizan se sienten respetados al participar en ella, sean éstos evaluados o evaluadores” (p.70)

- La actualidad y profundidad de la estrategia de superación en su fundamento incluye una serie de tópicos relacionados a la mediación pedagógica, por tanto, la estrategia es concebida como la planificación de los eventos a desarrollar de forma práctica en la ejecución del proceso de enseñanza aprendizaje.
- Los fundamentos teóricos de la estrategia de superación se encuentran en correspondencia con el compromiso del autor y sustentados en el contexto paradigmático, epistemológico y gnoseológico, importantes para mediación cualificada.
- La postura teórica sostenida por el autor se encuentra concatenada con los objetivos y la metodología, tributando claramente a los respectivos resultados que se pretenden alcanzar, además, posee una estrecha relación con la naturaleza de la práctica evaluativa actual al interior de las universidades de la nación caso particular en la Universidad de El Salvador. En consecuencia, la propuesta de la estrategia se orienta a brindarle al proceso pedagógico mejoras, perfección, un matiz diferente y apropiado para la formación idónea de los futuros profesionales del país.

En torno a la precisión y redacción de los objetivos correspondientes a la estrategia de superación, se solicitó su respectiva evaluación.



En lo que compete a la precisión de los objetivos los especialistas los evaluaron de la siguiente manera: a) Precisión en las acciones; uno como bueno (20%), cuatro Muy Bueno (80%) y uno como excelente (100%), b) Contenidos que abarcan; uno Bueno (20%), cuatro Muy Bueno (80%), uno Excelente (100%), c) Posibilidad para ser logrados uno Bueno (20%), cuatro Muy Bueno (80%), uno Excelente (100%), se aclara que en los criterios de Insuficiente y Regular no fueron ponderados.



En relación a la evaluación del procedimiento de la estrategia de superación los especialistas los evaluaron de la siguiente manera: a) Precisión en las acciones; uno como Bueno (20%), cuatro Muy Bueno (80%), dos Excelente (100%), b) Componentes que abarcan; uno como Bueno (20%), cuatro Muy Bueno (80%), uno Excelente (100%), c) Posibilidad para ser logrados; uno Bueno (20%), cuatro Muy Bueno (80%), dos Excelente (100%), se especifica que en relación a los criterios de Insuficiente y Regular no fueron ponderados.

Aun cuando, se obtiene una evaluación a partir de los especialistas como satisfactoria, se justifica que algunos evaluaron como bueno varias interrogantes, puesto que, si se considera las condiciones actuales de la Facultad Multidisciplinaria

de Occidente y por lo consiguiente la Licenciatura en Ciencias de la Educación, las concepciones de su práctica cultural evaluativa tradicional se encuentran sumamente arraigada, lo que confirma lo antes planteado o sostenido en el capítulo II. Hasta cierto punto, se puede apreciar lo antes manifestado como un obstáculo o barrera para poder incorporar mejoras y cambios fundamentales en la práctica evaluativa del proceder pedagógico, también, se evidencio a partir del diagnóstico, en consecuencia, es normal encontrar alguna oposición por parte de algunos agentes educativos directos implicados para generar transformación en el proceso de formación de los estudiantes, el cual se caracterice por su eficiencia y calidad educativa.

Se hace importante aclarar que los especialistas que colaboraron incondicionalmente en la evaluación de los talleres (7) coinciden hasta cierto punto con las opiniones de los participantes de los talleres de preparación de los docentes para su accionar en los diferentes ciclos académicos a futuro, en lo que compete a la disposición e interés que muchos docentes muestran para renovar sus concepciones y prácticas de la evaluación de los aprendizajes en la Licenciatura en Ciencias de la Educación, importante porque invita a comunidad docente de la Facultad Multidisciplinaria de Occidente al cambio en sus respectivas funciones académicas.

En el interrogante número seis, referida a la estructura de la estrategia. Las opiniones obtenidas se corresponden en el sentido que la estrategia posee una estructura lógica e idónea para poder lograr el cumplimiento de los objetivos y acciones previamente contempladas o consideradas.

Si se destaca la apreciación y valoración concordante a partir de la evaluación correspondiente a la estrategia de superación en conjunto se manifiesta lo siguiente:

De forma global, se aprecia la articulación esencial mostrada en el gráfico referido a la precisión los objetivos de la estrategia como bueno (60%), apreciación valiosa que invita a la mejora y perfección continua al interior de la estrategia como de su respectiva práctica, lo cual resulta viable, por las condiciones actuales que se

presentan en la Facultad Multidisciplinaria de Occidente como en la Licenciatura en Ciencias de la Educación.

Además, es de recalcar que algunos especialistas, en sus apreciaciones consideran en las interrogantes como Muy bueno, la posibilidad real de ejecutar las diferentes acciones contempladas en la estrategia de superación, y otra especialista hace hincapié en que la estrategia goza de componentes claves, lo cual dará paso a la actuación crítica, reflexiva y participativa continua de los agentes educativos directos durante la práctica evaluativa pedagógica.

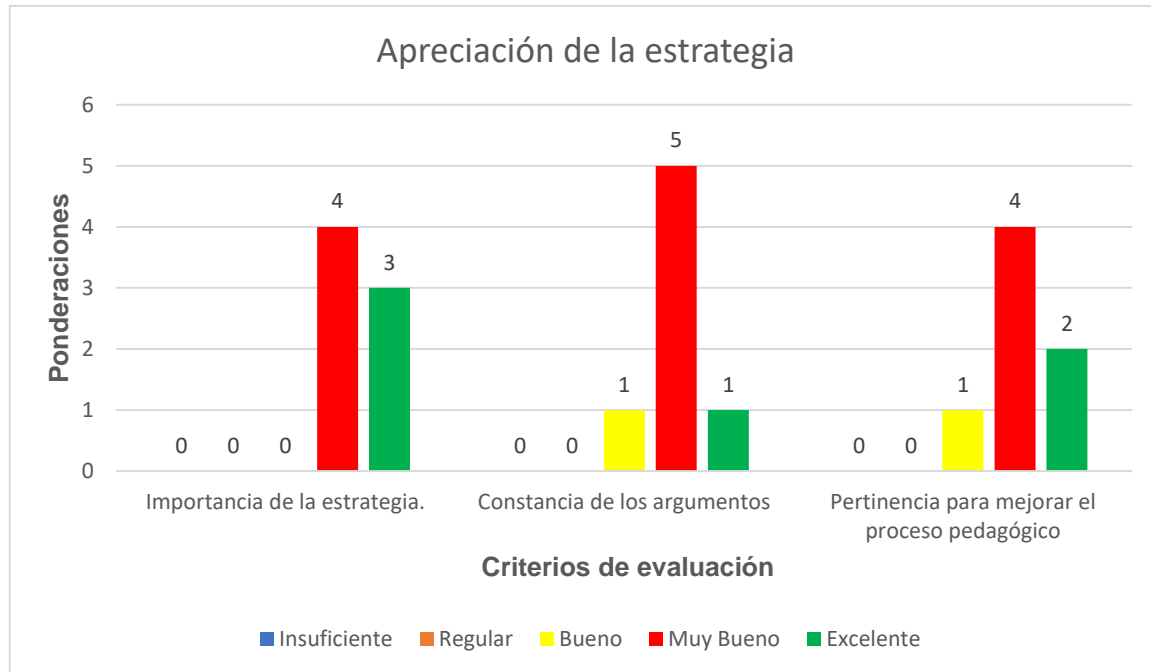
Igualmente, en la pregunta referida a las fases de la estrategia la especialista manifestó que se observa adecuada la implementación de la estrategia, como toda investigación acción, los pasos que van desde el diagnóstico hasta la evaluación, reflexión, permitirán valorar si lo propuesto ha cambiado significativamente el problema detectado, otros aspectos importantes es su planificación, implementación, evaluación y socialización correspondientes a los resultados, fases que definitivamente tributan al logro de los objetivos.

También, se hizo énfasis en las diferentes fases de la estrategia de superación y se expresó que está correctamente secuencial, por lo tanto, tributará al mejoramiento y perfeccionamiento de la evaluación del aprendizaje, proceso pedagógico y formación de los estudiantes de la Licenciatura en Educación. Considero también, que más que las fases, debe incluirse una evaluación externa (no solo interna) a fin de visualizar la efectividad del programa correspondiente al taller.

Los talleres propician en los docentes el uso de nuevas técnicas e instrumentos evaluativos y laborar de forma comunitaria para ponerlas en práctica de forma apropiada y compartir experiencias de aprendizaje, lo cual contribuirá a no seguir cometiendo los mismos errores en elemento evaluativo y en consecuencia perfeccionar el proceso de formación de los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación.

Además, se solicitó que emitieran su apreciación general de la estrategia de superación tomando en cuenta los siguientes criterios; a) Importancia de la estrategia, b) Consistencia de los argumentos, c) Pertinencia para mejorar el proceso pedagógico.

En el siguiente gráfico se recopilan los resultados numéricos obtenidos producto de su respectiva ponderación.



En relación a la apreciación global de la estrategia de superación respecto a sus componentes que la representan, al igual que los objetivos se ponderó a partir de los especialistas lo siguiente: a) Importancia de la estrategia. Muy Bueno 4 (80%), Excelente 3 (60) b) constancia de los argumentos. Bueno 1 (20%), Muy Bueno 5 (100%), Excelente 1 (20%), c) Pertinencia para mejorar el proceso pedagógico. Bueno 1 (20%), Muy Bueno 4 (80%), Excelente 2 (40%), en consecuencia, los resultados se han de considerar sumamente favorables. Debido a que, en ninguna ocasión, se ponderó o evaluó como insuficiente o regular.

En relación a que eliminaría o agregaría a la estrategia de superación se manifestó lo siguiente:

Que eliminaría:

- Nada me parece un buen esfuerzo.
- Me parece coherente, por lo que no se le eliminaría nada.
- No tengo sustento para opinar al respecto, en tanto que ya se ejecutó la estrategia.

Que le agregaría:

- Implementar una dinámica de reciclaje en la planificación de los talleres que refleje un impulso en la investigación en forma de especial, en la presente estrategia de superación y las que se generen a futuro, además, se debe incorporar las observaciones de los participantes en los diferentes talleres que se generen.
- En su esencia la estrategia está muy bien.
- Incluir una evaluación externa, no solo interna a fin de visualizar la efectividad de la estrategia de superación.
- Me parece una estrategia completa por lo que no tengo nada que agregarle.

Durante el desarrollo o práctica de la Estrategia de Superación el responsable del presente trabajo de investigación plantea que es muy importante y necesario incorporar cambios al interior de la práctica evaluativa en la Facultad y en una forma particular en la Licenciatura en Ciencias de la Educación, lo cual, irá permitiendo que los involucrados vayan tomando conciencia de forma paulatina en relación a la aplicación de la evaluación centrada en proceso formativo y no en el resultado, su innovación está comprobada y se proyecta mucho más que lo que se podría considerar en un curso de posgrado que incluya una metodología participativa.

Adicionalmente, la Estrategia de Superación incluye una variedad de componentes concatenados producto del diagnóstico edificado a partir de fundamentos científicos, por tanto, se pone al servicio de todo agente educativo que posea el interés de desarrollar e innovar una estrategia de superación que mejore y por lo consiguiente perfeccione, la práctica evaluativa del docente, el proceso

pedagógico, la formación de los estudiantes y en términos generales la institución educativa, por lo tanto, permitirá cumplir con el mandato de la misión y visión de la Facultad Multidisciplinaria de Occidente, como también, de la Sociedad Salvadoreña la cual reclama profesionales competentes.